

DOSSEIÊ TEMÁTICO
MULHERES LÍDERES EM EDUCAÇÃO
DAS PERIFERIAS AOS CENTROS
WOMEN LEADING EDUCATION
FROM MARGINS TO CENTERS

6th WLE/MLE
Brasil - 2017

v. 10
n. 2
jul-dez 2018



FICHA TÉCNICA

Reitor	Ruy Garcia Marques
Vice-Reitor	Maria Georgina Muniz Washington
Sub-Reitora de Graduação	Tania Maria de Castro Carvalho Netto
Sub-Reitor de Pós-graduação e Pesquisa	Egberto Gaspar de Moura
Sub-Reitora de Extensão e Cultura	Elaine Ferreira Torres
Diretor da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense	Luciano Ximenes Aragão
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação	Ivan Amaro
Editora Institucional	Prof.ª Dr.ª Rosemary dos Santos
Editores executivos	Prof. Esp. Hector Renan da Silveira Calixto Prof. Me. Felipe da Silva Ponte de Carvalho

Editoras deste número

Dossiê: Mulheres Líderes em Educação: das periferias aos centros / Women Leading Education: from margins to centers

Capa

Conselho Editorial - Revista Periferia

Prof.ª Dr.ª Adriana Hoffmann Fernandes (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Brasil)	Prof. Dr. Edvaldo Souza Couto (Universidade Federal da Bahia - UFBA, Brasil)
Prof.ª Dr.ª Adriana Rocha Bruno (Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Brasil)	Prof.ª Dr.ª Filipa Subtil (Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal)
Prof.ª Dr.ª Alexandra Lilavati Pereira Okada (The Open University UK, Grã-Bretanha)	Prof.ª Dr.ª Lúcia Amante (Universidade Aberta, Portugal)
Prof. Dr. Aristóteles de Paula Berino (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil)	Prof. Dr. Luis Paulo Leopoldo Mercado (Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Brasil)
Prof.ª Dr.ª Brodwyn Fischer (Universidade de Chicago, EUA)	Prof.ª Dr.ª Paula Carolei (Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, Brasil)
Prof.ª Dr.ª Cristiane Magalhães Porto (Universidade Tiradentes - UNIT, Brasil)	Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo (Universidade Federal da Bahia - UFBA, Brasil)
Prof. Dr. Daniel Ribeiro Mill (Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Brasil)	Prof.ª Dr.ª Silvia Morelli (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)
Prof.ª Dr.ª Denise Brito Barreto (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Brasil)	Prof.ª Dr.ª Talita Vidal Pereira (Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ/FEBF, Brasil)
Prof.ª Dr.ª Edmea Oliveira dos Santos (Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Brasil)	

Apoio/Financiamento

Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Revista Periferia – ISSN: 1984-9540

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Rua General Manoel Rabelo, s/n, Vila São Luiz – Duque de Caxias – 25065-050 / Fone: (21) 3657-3021

E-mail: periferiauerj@gmail.com / Edição eletrônica: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia>

SUMÁRIO

COMPARTILHANDO O ESPÍRITO E MANTENDO A CHAMA DA JUSTIÇA SOCIAL 5
Rosangela Malachias, Elizabeth C. Reilly, Kay Fuller

DOSSIÊ: MULHERES LÍDERES EM EDUCAÇÃO - DAS PERIFERIAS AOS CENTROS

O LUGAR DA ORALIDADE NO ESPAÇO DA ESCRITA: DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO
ESCOLAR INDÍGENA GUARANI MBYA - RJ 21
Gabriela Nunes Fernandes, Kelly Cristina Russo

O DESENVOLVIMENTO ACADÉMICO E DE LIDERANÇA DAS MULHERES NEGRAS NO
ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO 44
Angela D. Coker, Claire Martin, Jennifer Culver, Crystal Johnson Johnson

PROFESSORA, MULHER NEGRA E A LEI DA DIVERSIDADE 67
Lori Hack de Jesus

PROCESSOS DE MENTORAMENTO FORTALECENTO A LIDERANÇA RELACIONAL DE
MULHERES UM ESTUDO PILOTO 80
Tamara Beth Lipke

A INFLUÊNCIA DO PATRIARCADO JUNTO AS MULHERES DE COMUNIDADES
TRADICIONAIS NA BAIXADA CUIABANA-MT 103
Lisanil Conceição Patrocínio Pereira, Waldineia Antunes Alcantara Ferreira

LÍDERES EDUCACIONAIS RESILIENTES EM TEMPOS TURBULENTOS: APLICANDO O
PERFIL DE RESILIÊNCIA DA LÍDER ® PARA AVALIAR A RESILIÊNCIA NO
RELACIONAMENTO COM O GÊNERO E A IDADE 119
Diane Reed

A POPULAÇÃO COM DEFICIÊNCIA E SEU STATUS EDUCACIONAL NA ÍNDIA 135
C M Lakshmana, I Maruthi

CONTORNOS DA EDUCAÇÃO FEMININA: A PROPOSTA EDUCATIVA DO EDUCANDÁRIO
NOSSA SENHORA DA PIEDADE, 1925-1930 158
Alexandre Neto, Dayse Hora

**PERSONAGENS FEMININAS DO LIVRO PARADIDÁTICO “TOSCO”: EDUCAÇÃO SOBRE
GÊNERO E IDENTIDADE 181**
Diego Fernando Cunha, Maria de Lourdes da Silva

MULHERES COMO PROTAGONISTAS NA POLÍTICA: A REPRESENTATIVIDADE DA
MULHER NA POLÍTICA DA BAIXADA FLUMINENSE - DUQUE DE CAXIAS E MAGÉ, RJ,
BRASIL 203
*Lohane Cristina Castro Dantas, Maria Clara Moreira Santos,
Isabella Jesus Teixeira Nascimento, Tatiane Pinheiro Cacimiro*

- ENTREVISTA: PENSANDO A LACUNA ENTRE IGUALDADE DE GÊNERO E
LIDERANÇA..... 217
Abaida Mahmood, Elizabeth C. Reilly

- ENTREVISTA: O PROTAGONISMO DE MULHERES NEGRAS NA CIDADE DE RIBEIRÃO
PRETO, SP..... 231
*Maria Helena Ramos de Oliveira, Adria Maria Bezerra Ferreira,
Maria Elisabeth Rosa dos Santos*

ARTIGOS

- A REPRESENTAÇÃO DA MULHER À LUZ DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA..... 239
Caroline Delfino Santos

- RESISTÊNCIAS NAS MÍDIAS A COMUNICAÇÃO SOCIALIZADA: UMA BREVE HISTÓRIA
DAS RÁDIOS LIVRES E COMUNITÁRIAS NO BRASIL..... 258
Marcus Alexandre Cavalcanti

- O PRÉ-VESTIBULAR PARA NEGROS E CARENTES (PVNC) E A CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE ÉTNICA..... 278
Vanessa Silveira de Brito

RESENHAS

- RESENHA: Escavando o passado da cidade: história política da cidade de Duque de
Caxias..... 302
Angélica Borges

SHARING THE SPIRIT, FANNING THE FLAMES OF SOCIAL JUSTICE	13
<i>Rosangela Malachias, Elizabeth C. Reilly, Kay Fuller</i>	

DOSSIER: WOMEN LEADING EDUCATION - FROM MARGINS TO CENTERS

THE PLACE OF ORALCY IN THE SPACE OF WRITING: CHALLENGES FOR INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION GUARANI MBYA - RJ	21
--	----

Gabriela Nunes Fernandes, Kelly Cristina Russo

BLACK WOMEN'S ACADEMIC AND LEADERSHIP DEVELOPMENT IN HIGHER

EDUCATION: AN AUTOETHNOGRAPHIC STUDY	44
--	----

Angela D. Coker, Claire Martin, Jennifer Culver, Crystal Johnson Johnson

TEACHER, BLACK WOMAN AND THE LAW OF DIVERSITY	67
---	----

Lori Hack de Jesus

MENTORING PROCESSES STRENGTHENING WOMEN'S RELATIONAL LEADERSHIP A

PILOT STUDY	80
-------------------	----

Tamara Beth Lipke

THE INFLUENCE OF THE PATRIARCHY TOGETHER WOMEN OF TRADITIONAL

COMMUNITIES IN BAIXADA CUIABANA-MT	103
--	-----

Lisanil Conceição Patrocínio Pereira, Waldinéia Antunes Alcantara Ferreira

RESILIENT EDUCATIONAL LEADERS IN TURBULENT TIMES: APPLYING THE LEADER
RESILIENCE PROFILE ® TO ASSESS RESILIENCY IN RELATIONSHIP TO GENDER AND
AGE.....

119

Diane Reed

THE DISABLED POPULATION AND THEIR EDUCATIONAL STATUS IN INDIA.....

135

C M Lakshmana, I Maruthi

PROFILES OF WOMEN'S EDUCATION: THE EDUCATIONAL PROPOSAL OF

EDUCANDÁRIO NOSSA SENHORA DA PIEDADE, 1925-1930	158
---	-----

Alexandre Neto, Dayse Hora

THE FEMALE CHARACTERS OF THE DIDACTIC BOOK "TOSCO": EDUCATION ON

GENDER AND IDENTITY	181
---------------------------	-----

Diego Fernando Cunha, Maria de Lourdes da Silva

PROTAGONIST WOMEN IN POLITICS: THE REPRESENTATIVENESS OF WOMEN IN

POLITICS IN THE BAIXADA FLUMINENSE - DUQUE DE CAXIAS, RJ, BRAZIL.....	203
---	-----

Lohane Cristina Castro Dantas, Maria Clara Moreira Santos,

Isabella Jesus Teixeira Nascimento, Tatiane Pinheiro Cacimiro

INTERVIEW: MIND THE GAP: PROMOTING GENDER EQUALITY IN LEADERSHIP.....

217

Abaida Mahmood, Elizabeth C. Reilly

**INTERVIEW: THE PROTAGONISM OF BLACK WOMEN IN THE RIBEIRÃO PRETO'S CITY,
SP.....** 231

*Maria Helena Ramos de Oliveira, Adria Maria Bezerra Ferreira,
Maria Elisabeth Rosa dos Santos*

ARTICLES

THE REPRESENTATION OF WOMEN IN THE LIGHT OF BRAZILIAN LEGISLATION ... 239
Caroline Delfino Santos

RESISTANCE IN THE MEDIA - THE SOCIALIZED COMMUNICATION: A BRIEF HISTORY
OF FREE AND COMMUNITY RADIO IN BRAZIL..... 258
Marcus Alexandre Cavalcanti

THE PRE-COLLEGE FOR BLACKS AND NEEDY (PVNC) AND THE CONSTRUCTION OF
ETHNIC IDENTITY 278
Vanessa Silveira de Brito

Review

REVIEW: Digging the past of the city: political history of the city of Duque de
Caxias..... 302
Angélica Borges

COMPARTILHANDO O ESPÍRITO E MANTENDO A CHAMA DA JUSTIÇA SOCIAL

Rosangela Malachias¹

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Elizabeth C. Reilly²

Loyola Marymount University

Kay Fuller³

University of Nottingham

Desde a sua primeira conferência realizada em Roma, em 2007, as integrantes do grupo Women Leading Education (WLE) começaram a expandir a sua compreensão teórica sobre mulheres na liderança educacional apresentando teorias e traçando internacionalmente o perfil dos avanços, sucessos e desafios dessas mulheres líderes. Criamos oportunidades organizativas para nos reunir em conferências bianuais, como participantes acadêmicas e ativistas, mas também para estender e somar o nosso trabalho intercontinental a inúmeras iniciativas de pesquisa.

Em todo esse trabalho já realizado - apresentações em conferências e publicações colaborativas - as colegas do grupo WLE intercambiam mensagens, ações, sonhos, sofrimento e triunfo. Nossas pesquisas e apelos à necessária (re)ação internacional refletem dois temas principais. Primeiro, eles nos pedem para estarmos conscientes do imperativo moral da liderança das mulheres em

¹ Doutora em Ciências da Comunicação pela ECA-USP Escola de Comunicações Artes da Universidade de São Paulo, com bolsa do Fundo Riyoichi Sasakawa (Japão). É Professora Adjunta da UERJ-FEBF - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense no Departamento de Ciências e Fundamentos da Educação. É membro do grupo WLE desde 2007, na 1ª conferência em Roma. rosmalach@gmail.com

² PhD in Education - Ed.D -Organization and Leadership at University of San Francisco. MA Teaching and Curriculum and Urban Leaders Instructions; BA English and Communication Arts both at University of the Pacific. Professor & Department Chair of Educational Leadership at School of Education - Loyola Marymount University. Los Angeles, California. Member of WLE Group since the First Conference in Rome, 2007. elizabeth.reilly@lmu.edu

³ PhD focused on Gender and Secondary School Leadership. She is Associate Professor of Educational Leadership at University of Nottingham. Prior to that she was Lecturer in Education, and course leader of the secondary English PGDipEd at the University of Birmingham (2007-2014). Kay is Member of WLE Group since the First Conference in Rome, 2007. kay.fuller@nottingham.ac.uk

abordar as questões mais críticas, que nossa sociedade global enfrenta. Questões de acesso aos direitos básicos de todos os seres humanos: à liberdade, à justiça e à equidade. Em segundo lugar, os temas nos pedem para reconhecer que, ao agirmos juntas, cumprimos as responsabilidades que nos são confiadas.

Sistematicamente, cada vez que nos reunimos, nos comprometemos com a organização de uma publicação baseada no trabalho de pesquisa ou intervenção apresentado. Cada conferência atrai estudiosas(os) e profissionais reconhecidas(os) internacionalmente propiciando pesquisas colaborativas, que exploram o status das mulheres na liderança educacional. Nossa trabalho é um convite ao desenvolvimento de políticas globais, destacando a liderança educacional das mulheres como uma questão crítica de justiça social. Assim, as publicações WLE - livros e revistas - são produto acadêmico de todas as conferências.

LYMAN, L. & Strachan, J.. *Shaping social justice leadership: Insights of women educators worldwide*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education, 2012.

MCNAE, R. & Reilly, E. C. (Eds.) *Women leading education across the continents: Finding and harnessing the joy in leadership*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education, 2018.

REILLY, E. C. & BAUER, Q. (Eds.) *Women leading education across the continents: Overcoming the barriers*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education, 2015.

SOBEHART, H. C. (Ed.). *Women leading education across the continents: Sharing the spirit, fanning the flame*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education, 2009.

Em suma, foi nesse espírito que este Dossiê da **Revista Periferia** da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ-FEBF) tornou-se a primeira publicação bilingue da coleção WLE.

A Revista Periferia (UERJ-FEBF) define o conceito de *Periferia* “não apenas como localização geográfica de certas regiões” e seus aspectos sociais e econômicos, mas também como local onde “os fenômenos sociais e as manifestações culturais de caráter experimental, inovador ou alternativo” se

manifestam. O conceito designa novos cenários, novos modos de apropriação e produção cultural” (REVISTA PERIFERIA).

Segundo o Instituto de Pesquisas e Análises Históricas da Baixada Fluminense (IPAHB), a região - Baixada Fluminense, BF - está localizada entre o litoral do Estado do Rio de Janeiro e a Serra do Mar. É formada por um relevo de baixas planícies cobrindo apenas os municípios localizados ao norte da cidade do Rio de Janeiro. Os municípios da BF são: Belford Roxo, **Duque de Caxias** (onde fica a FEBF, um dos sete campi da UERJ), Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti. Seropédica.

Há algumas décadas, essa região era conhecida como a Baía de Guanabara, sudeste do Brasil. Desde os anos setenta, durante o período da ditadura militar (1964-1985), a BF passou a significar a fusão entre os contextos geográfico, social e cultural. Suas cidades dormitórios passaram a registrar altos níveis de violência, mais precisamente assassinatos, explicados pela ausência de políticas públicas (IPAHB, 2007) e vontade política dos diferentes órgãos governamentais.

Simultânea e paradoxalmente, os movimentos locais e sociais têm trabalhado para desenvolver práticas e discursos contra a violência e os estereótipos persistentemente direcionados a esta região. Tais ações ocorrem principalmente nas esferas da cultura, como música e cinema; educação e organização de coletivos para a defesa dos direitos. A BF tornou-se também uma região em que a participação coletiva surge como resistência periférica em cultura. É a Periferia mostrando suas subjetividades e interseções *das margens para os centros*.

Nesta edição especial, a Revista Periferia - Online - reúne autoras e autores que apresentaram seus estudos e pesquisas na *6th Women Leadind Education Conference-From Margins to Centers [Conferência Mulheres Líderes em Educação - Das Periferias aos Centros]*, em Duque de Caxias, RJ - de 23 a 29 de julho de 2017⁴. O evento comemorou 10 anos do grupo internacional WLE

⁴ Evento científico apoiado pela CAPES/PAEP.

formado por Mulheres *scholars* de diferentes países e continentes que, desde 2007, estudam e trabalham para a implementação da justiça social nas instituições educacionais, organizações não governamentais e sociedade.

A rede WLE está crescendo apesar da perda de direitos em curso no mundo. Segundo o Relatório das Nações Unidas (2016), as disparidades de gênero são mantidas e perpetuadas, inclusive nas carreiras acadêmicas. As universidades precisam promover a igualdade entre homens e mulheres, no entanto, a adoção da justiça social não é tarefa fácil em um contexto histórico e cultural, no qual os estereótipos de gênero atuam como crenças para manter a subalternização feminina.

O ensino básico e superior deve contribuir para a compreensão dos direitos humanos e para a erradicação da violência. O Brasil registra alto índice do crime feminicídio (assassinato de mulher por causa de sua condição de gênero). De acordo com dados divulgados pelos Procuradores dos Estados, pelo menos oito casos de feminicídio ocorreram no país por dia, entre março de 2016 e março de 2017. No total, houve 2925 casos do crime feminicídio; 8,8% a mais do que o índice apurado no ano anterior (Ministério Público, Março/2017).

O Brasil também vive um período excepcional desde 2016, quando Dilma Rousseff, a primeira mulher eleita como Presidenta foi submetida a um processo de impeachment. A política econômica nacional responde a uma demanda neoliberal de privatização e redução de políticas sociais. Além disso, escândalos de corrupção aprofundam a crise, além da ampliação do número de desempregados em todo o país.

A UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - uma das melhores instituições de ensino superior do Brasil - não está fora deste cenário. Ela vem sendo submetida a cortes financeiros, que afetaram diretamente o pagamento de salários do corpo docente e dos funcionários; assim como o atraso das bolsas de estudo para estudantes. Essa política governamental prejudica diretamente o acesso e a permanência de estudantes das classes menos favorecidas; cotistas e ainda compromete a qualidade dos projetos de pesquisa e extensão da universidade, cuja tradição é de ser uma instituição pública socialmente referenciada.

#UERJResiste! tornou-se um slogan e símbolo da luta na defesa e resistência da educação pública. O primeiro semestre de 2017 foi provavelmente o período mais difícil para os estudantes, técnicos e professores que estudam, trabalham e ensinam na UERJ. No entanto, dois anos antes, em 2015, o Brasil havia sido escolhido para sediar a 6^a Conferência WLE durante a eleição feita na 5^a Conferência WLE realizada na Universidade de Waikato, Hamilton, Nova Zelândia.

Em maio de 2016, por meio de votação por e-mail, o tema "Das Periferias aos Centros" foi o vencedor do encontro programado para julho de 2017, no campus da FEBF, Duque de Caxias, BF. Porém, por falta de pagamento de salários e por respeito à paralisação dos trabalhadores do campus, a coordenadora⁵ local, docente da FEBF, firmou parceria com a Secretaria de Cultura de Duque de Caxias para ocupar a Biblioteca Municipal Leonel de Moura Brizola. A parceria extendeu-se ao uso das salas da Escola Sesi, ambas no centro da cidade.

Construir e manter uma rede científica e social com o compromisso sério com a agenda de justiça social não é um trabalho fácil. No entanto, durante 10 anos, de julho de 2007 até hoje, o grupo de acadêmicas e ativistas WLE - Women Leading Education cresceu no mundo e esse crescimento não é quantitativo em número de membros, mas pode ser medido pelo aprimoramento de questões sobre justiça social direcionada às mulheres.

O crescimento da rede inclui membros de todos os continentes e sua compreensão sobre a relevância do status das mulheres e meninas nos sistemas de educação e na sociedade. Reunir acadêmicas de diferentes continentes para a 6^a Conferência WLE no BF - Baixada Fluminense - foi também uma escolha para a perspectiva das Margens, ou seja, da Periferia, ao invés da opção pelo *centro* (realizar o evento na zona sul do RJ, por exemplo).

Essa escolha pela Periferia refletiu no Programa da Conferência e nos tópicos interseccionais. *Liderança e Gênero; Liderança e Direitos Humanos; Etnia; População Tradicional; Educação Formal e Não Formal.*

⁵ Profa. Dra. Rosangela Malachias.

Entre 94 participantes, 55 artigos foram apresentados por pesquisadoras de 12 países⁶. Esta edição da Revista Periferia é uma gota neste oceano de pessoas e de saberes. Nos artigos brasileiros, as/os leitoras/es podem aprender sobre a relação entre oralidade e escrita na escola indígena Guarani Mbya, no Rio de Janeiro. As autoras relatam a educação vista sob a perspectiva feminina de uma professora Guarani, que trabalha há mais de dez anos na escola dirigida ao seu povo.

Dois artigos enfocaram o estado de Mato Grosso. Uma professora negra que trabalha em uma escola primária na região do Vale do Arinos, MT, tornou-se uma referência relevante para outras/os educadoras/es, pois as suas metodologias foram particularmente desenvolvidas com o objetivo da implementação da Lei Federal 10.639/2003 sobre o Ensino de Cultura e História Afro-Brasileira e Africana.

O papel do patriarcado na vida das mulheres que integram a população tradicional, que vive em áreas rurais do estado de Mato Grosso foi objeto de estudo e das práticas realizadas pelo Centro de Desenvolvimento Territorial da Baixada Cuiabana da Universidade do Estado do Mato Grosso. O artigo expõe como comitês de mulheres quilombolas⁷ e de jovens foram criados para enfrentar e alterar as disparidades de gênero.

Em 1882, seis anos antes da abolição da escravidão no Brasil (1888), um colégio católico para meninas chamado Educandário Nossa Senhora da Piedade começou a ser construído na cidade de Paraíba do Sul, Estado do Rio de Janeiro obedecendo ao testamento de Mariana Claudina Pereira de Carvalho. A Condessa de Rio Novo, como era conhecida e a história do Educandário são temas desse interessante período, no qual as mulheres não acessam a educação formal.

A representatividade do gênero feminino em materiais educacionais pode reproduzir e perpetuar estereótipos. Esta afirmação , dentre outras

⁶ Australia, Brazil, Ghana, England, India, Kenya, New Zealand, Nigeria, Pakistan, Philippines, Uganda, United States.

⁷ No passado, os Quilombos foram criados por negros que escaparam da escravidão como povoados fortificados, dotados de divisões e organização interna. Após a abolição, os habitantes dessas terras passaram a ser identificados como Quilombolas.

conclusões, está no artigo sobre um livro específico - *Tosco...* - que é amplamente utilizado nas escolas públicas brasileiras como apoio didático à prevenção de drogas. A narrativa descreve os personagens femininos sob uma visão estereotipada e, apesar da relevância que a prevenção às drogas tem, de outra forma, o livro reforça as desigualdades de gênero.

E as desigualdades de gênero aparecem também na representatividade das mulheres na política. O artigo mostra uma linha histórica da presença feminina na política da cidade de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, RJ. As autoras afirmam, que o fato de uma mulher ser protagonista no ambiente político e ocupar cargos de responsabilidade e poder apresenta constrangimentos e incompatibilidades com as persistentes representações femininas na sociedade brasileira.

O último texto brasileiro é uma entrevista dupla, ou seja, com duas mulheres negras líderes em questões de cultura e educação em Ribeirão Preto, SP, cidade conhecida como “a Califórnia brasileira”. 75 anos de idade e ativismo social no Movimento das Mulheres e no Movimento Negro unificam suas histórias. Ambas pertencem à Casa da Mulher / Casa da Mulher, uma organização não governamental que trabalha para o empoderamento de meninas, jovens e mulheres. A poesia é a “arma” contemporânea usada por ambas no evento local (e global) Sarau Preto.

As contribuições em inglês para este número especial incluem trabalhos que enfocam a experiência de mulheres negras na liderança educacional nos Estados Unidos, práticas de orientação de mulheres e um relato da experiência de crianças deficientes em educação na Índia. Esses artigos enfocam o trabalho da Women Leading Education de várias maneiras. Primeiro, o estudo autoetnográfico de quatro mulheres negras assegura que as suas vozes sejam ouvidas em alto e bom som, por contextualizar em um relato, o legado da escravidão nos Estados Unidos. O texto é um poderoso lembrete do impacto dos contextos históricos e sociais no trabalho das(os) educadoras(es). Este exemplo de pesquisadoras falando em suas próprias vozes ressoa com a publicação de *Shaping Social Justice Leadership* (LYMAN, STRACHAN e LAZARIDOU, 2012). Esse livro dá voz às mulheres que participaram do WLE em todos os continentes.

Assim também, a recomendação feita no final do artigo ressoa na rede WLE de acadêmicas e ativistas, que enfatizam a comunidade e a colaboração.

O segundo artigo centraliza as práticas de mentoria das mulheres, uma vez que relata a experiência de gestoras de escolas seguindo um guia de orientação às diretoras principiantes. Este artigo enfatiza a importância da liderança relacional (GROGAN e SHAKESHAFT, 2011); o sentido das relações horizontais, que permitem às mulheres usar o poder para capacitar, em vez de controlar. A autora recomenda que as/os estudiosas(os) procurem exemplos de orientação em equipe para desviar o foco de um modelo diádico.

No terceiro artigo em inglês, os autores focam na educação de crianças deficientes na Índia lembrando-nos o objetivo do grupo WLE na ênfase à liderança e justiça social. Este artigo é uma contribuição bem-vinda para uma literatura limitada sobre deficiência e educação na Índia.

O quarto artigo começa com uma breve visão geral do significado da resiliência e descreve o ciclo de resiliência que as mulheres líderes experimentam quando ocorrem as adversidades.

A última contribuição é uma entrevista com uma líder paquistanesa e os desafios sobre a lacuna nas abordagens de gênero na sociedade global.

Este dossiê congrega a nossa busca contínua, na medida em que construímos e expandimos a comunidade WLE e documentamos o status das mulheres líderes internacionalmente. É nossa esperança que nestas páginas você leitor(a) encontre inspiração para o seu intelecto enriquecendo a sua imaginação para continuar o trabalho iniciado, nos diferentes continentes, por mulheres na liderança educacional.

SHARING THE SPIRIT, FANNING THE FLAMES OF SOCIAL JUSTICE

Rosangela Malachias¹

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Elizabeth C. Reilly²

Loyola Marymount University

Kay Fuller³

University of Nottingham

From its first conference held in Rome in 2007, when members of Women Leading Education (WLE) began profiling the progress, successes, and challenges of women leaders internationally and offering theories to expand our understanding of women in leadership, we have had the opportunity not only to meet together at our bi-yearly conferences as scholars and practitioners face-to-face, but to extend our work beyond them. Numerous research initiatives, conference presentations, and publications have resulted from the collaboration of WLE colleagues.

In all of our work, the messages address deeds, dreams, suffering, and triumph. Our research and calls to action reflect two principal themes. First, they ask us to be mindful of the moral imperative of women's leadership in addressing the most critical issues our global society faces - issues of access to the basic rights of all human beings: to freedom, to justice, and to equity.

¹ Doutora em Ciências da Comunicação pela ECA-USP Escola de Comunicações Artes da Universidade de São Paulo, com bolsa do Fundo Riyoichi Sasakawa (Japão). É Professora Adjunta da UERJ-FEBF - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense no Departamento de Ciências e Fundamentos da Educação. É membro do grupo WLE desde 2007, na 1^a conferência em Roma. rosmalach@gmail.com

² PhD in Education - Ed.D -Organization and Leadership at University of San Francisco. MA Teaching and Curriculum and Urban Leaders Instructions; BA English and Communication Arts both at University of the Pacific. Professor & Department Chair of Educational Leadership at School of Education - Loyola Marymount University. Los Angeles, California. Member of WLE Group since the First Conference in Rome, 2007. elizabeth.reilly@lmu.edu

³ PhD focused on Gender and Secondary School Leadership. She is Associate Professor of Educational Leadership at University of Nottingham. Prior to that she was Lecturer in Education, and course leader of the secondary English PGDipEd at the University of Birmingham (2007-2014). Kay is Member of WLE Group since the First Conference in Rome, 2007. kay.fuller@nottingham.ac.uk

Second, they ask us to recognize that by taking action, we fulfill the responsibilities entrusted to us.

Each time we have met together, we have committed to a publication based on the work presented. Each conference draws internationally-recognized scholars and practitioners who offer a research-based conversation and systematic collaborative inquiry in exploring the status of women in educational leadership. Our work invites global policy development highlighting women's educational leadership as a critical social justice issue. Thus, either a book or journal was the scholarly product of all conferences. It was in this spirit, then, that this journal - **Revista Periferia** - from Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (Rio de Janeiro State University - School of Education from Baixada Fluminense / UERJ-FEBF) - came to be and the first bilingual collection and publication from WLE.

LYMAN, L. & Strachan, J.. *Shaping social justice leadership: Insights of women educators worldwide*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education, 2012.

MCNAE, R. & Reilly, E. C. (Eds.) *Women leading education across the continents: Finding and harnessing the joy in leadership*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education, 2018.

REILLY, E. C. & BAUER, Q. (Eds.) *Women leading education across the continents: Overcoming the barriers*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education, 2015.

SOBEHART, H. C. (Ed.). *Women leading education across the continents: Sharing the spirit, fanning the flame*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education, 2009.

The online journal - **Revista Periferia** (UERJ-FEBF) - defines the concept of *Peripherity* "not only as a geographical location of certain regions and the social and economic aspects", but designates it as "the social phenomena and the cultural manifestations, innovative or alternative character pointing to new scenarios, new modes of appropriation and cultural production" (REVISTA PERIFERIA).

According the IPAHB - Instituto de Pesquisa e Análises Históricas da Baixada Fluminense (Historical Research and Analysis Institute of Baixada

Fluminense) the region - Baixada Fluminense, BF - is located between the coast of the state of Rio de Janeiro and Serra do Mar. It is formed by a relief of low plains covering only the municipalities located north of the city of Rio de Janeiro. The BF' inner conurbations are: Belford Roxo, Duque de Caxias (where the FEBF, one from seven UERJ campuses is placed), Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti, and Seropédica. Some decades ago, this region was known as the Guanabara Bay - in southeastern Brazil. Since the seventies, during the military dictatorship (1964-1985), BF came to mean the fusion between the geographic, social and cultural contexts. Their dormitory towns recorded high levels of violence, more precisely murders, explained by the absence of public policies (IPAHB, 2007) and political will of the different governmental bodies.

Simultaneously and paradoxically, local and social movements have been working in order to develop practices and speeches against the violence and stereotypes persistently directed to this region. These actions occur mainly in the spheres of culture, as music and cinema; education and community building for the defense of rights. The BF also became a region in which collective participation as peripheral resistance in culture has been developing. It is the Periphery showing its subjectivities and intersections *from margins to centers*.

In this special edition, Revista Periferia - Online Journal - brings together some authors who presented their research at *6th Women Leading Education Conference - From Margins to Centers*, in Duque de Caxias, RJ, Brazil - July 23-29 2017⁴. The event celebrated 10 years of the WLE international group of Women from different countries and continents who, since 2007, have studied and worked for the implementation of social justice in the leadership of educational institutions, non-governmental organizations and in wider society.

The WLE network is growing despite of or perhaps because of, the loss of rights across the world. According to a UN Report (2016) gender inequalities are maintained and enhanced including in academic careers. Universities need to promote equality between men and women, however the adoption of social

⁴ This scientific event was sponsored by CAPES/PAEP.

justice is not an easy task in a historical and cultural context, in which stereotypes of gender act as beliefs justification for the subordination of women.

Basic and higher education must contribute to the understanding of the human rights and to the eradication of violence. Brazil registers a high number of crimes against women known as the ‘femicide’ crime (murder of woman because of their gender). According to data broadcast by the States Prosecutors, at least eight cases of femicide occurred in the country per day between March 2016 and March 2017. In total, there were 2925 cases of femicide crime; an 8.8% increase compared to the previous year (Ministério Público, 2017).

UERJ - Rio de Janeiro State University - one of the best higher education institutions in the country - is not free from the economic repercussions. It has been subjected to financial cuts that directly affected the payment of faculty members' salaries and the payment of scholarships to students. This governmental policy directly harms the access and retention of students from the less privileged classes; and compromises the quality of the research and extension projects of the university, that has a tradition of being a much revered public institution.

#UERJResiste! became a slogan and symbol of the struggle in defense and resistance of public education. The first half of 2017 was probably the hardest period for the students, technicians and faculty who study - work and teach at UERJ. Two years before, in 2015, Brazil had been chosen to host the 6th WLE Conference. The election was made in University of Waikato, Hamilton, New Zealand during the 5th WLE Conference.

In May 2016, by an email election the slogan “From Margins to Centers” was chosen as the main topic for the meeting scheduled for July 2017 in the FEBF campus, Duque de Caxias, BF. Because of the absence of payment of salaries and respecting the workers’ strike on campus, the local coordinator⁵, who is professor at UERJ-FEBF, in partnership with the Department of Culture

⁵ Dr. Rosangela Malachias.

from Duque de Caxias city arranged to accommodate the conference in the Leonel de Moura Brizola municipal Library and in classrooms at SESI School, both places in downtown Duque de Caxias.

Building and sustaining a research-focus and social network with a serious commitment to the social justice agenda is not easy work. However during the 10 years, from July 2007, the WLE - Women Leading Education group of scholars has grown in the world and this growth is not just measured as the numbers of members, but it can also be measured by the enhancement of issues about social justice related to women.

The growth includes members, from all the continents, understanding about the relevance of the status of women and girls in the education systems and society. Bringing together scholars from different continents for the 6th WLE Conference at BF - Baixada Fluminense - was a choice for the *Margins* perspective. Periphery instead a center. This choice was reflected in the Program and topics: Leadership and Gender; Leadership and Human Rights; Ethnicity; Traditional Population; Formal and Non Formal Education.

Among 94 participants, 55 papers were presented by researchers from 12 countries⁶. This edition of Revista Periferia reflects only a small group of people and their knowledge. In the Brazilian articles readers can learn about the relationship between oracy and writing in the indigenous school Guarani Mbya, in Rio de Janeiro. The authors report on education from the female perspective of a Guarani teacher who has been working for more than ten years in the school focused on her people.

Two articles focus on Mato Grosso state. One, is about a black teacher who works in a primary school in the Vale do Arinos region, MT, who became an essential reference to other educators because of methodologies that were developed by her to the implementation of Federal Law 10.639/03. This legislation refers to the teaching of Afro-Brazilian and African Culture and History. The other article approaches the patriarchy role in the lives of women from traditional population living in rural areas at Mato Grosso state. They were

⁶ Australia, Brazil, Ghana, England, India, Kenya, New Zealand, Nigeria, Pakistan, Philippines, Uganda, United States.

subject and protagonists of the study and practices made by the Center of Territorial Development of Baixada Cuiabana from University of the State of Mato Grosso. The article exposes how committees of Quilombolas⁷ women and of Youth were created to face and change disparities of gender. [In the past Quilombos were a fortified settlement of blacks escaped from slavery, endowed with divisions and internal organization. After abolition the inhabitants of these lands came to be identified as the Quilombolas].

In 1882, six years before the Slavery Abolition in Brazil (1888), a Catholic college for girls called Educandário Nossa Senhora da Piedade was built in Paraíba do Sul city, Rio de Janeiro State obeying the Mariana Claudina Pereira de Carvalho testament. The Countess of Rio Novo as she was known and the Educandário history are topics of interest from a period in which women did not access formal education.

The gender portrayal in education materials can reproduce and perpetuate stereotypes. This statement is among other conclusions from the article about a specific book - *Tosco* - which is widely used in Brazilian public schools as teaching material supporting drug prevention. The narrative describes female characters in stereotypical ways and despite the relevance that drug prevention has, in other ways, the book reinforces gender inequalities.

Gender inequalities also appears in the representation of women in politics. The article shows a historical line of women's presence in the politics of the city of Duque de Caxias from Baixada Fluminense, RJ. Authors say the fact that a woman was a protagonist in the political environment occupying position of responsibility and power, emphasizes the constraints and incompatibilities that persist in female representations in Brazilian society.

The last Brazilian text is a double interview with two black women leaders in culture and education issues in Ribeirão Preto, SP, city known as "the Brazilian California". 75 years old, social activism in the Women's

⁷ In the past Quilombos were a fortified settlement of blacks escaped from slavery, endowed with divisions and internal organization. After abolition the inhabitants of these lands came to be identified as the Quilombolas.

Movement and the Black Movement unifies their histories. Both belongs to Casa da Mulher / Woman' House, a non-governmental organization that has been working for girls' and women's empowerment. The poetry is their contemporary "gun" used at a local (and global) event, the Sarau Preto.

The English language contributions to this special issue include work that focuses on the experience of Black women in educational leadership, women's mentoring practices, and an account of the experience of disabled children in education in India. These articles focus on the work of Women Leading Education in a number of ways. First, the autoethnographic study of four Black women ensures that the voices of Black women are heard loud and clear. Contextualizing the work in an account of the United States legacy of slavery is a powerful reminder of the impact of historical and social contexts in the work of educationists. This example of researchers speaking in our own voices resonates with the publication of *Shaping Social Justice Leadership* (LYMAN, STRACHAN and LAZARIDOU, 2012). That book gives voice to women who have participated in WLE from across the continents. So too, the recommendation made at the end of the article resonate with the WLE network of scholars that emphasize community and collaboration.

The second article focuses on women's mentoring practices as it recounts the experience of women principals following a guide to mentoring novice principals for the first time. This article emphasizes the importance of relational leadership (GROGAN and SHAKESHAFT, 2011)⁸; the sense of horizontal relationships that enable women to use power to empower rather than to control. The author recommends scholars look for examples of team mentorship to take the focus away from a dyadic model.

Third, the authors of the article focused on the education of disabled children in India remind us of the WLE focus on leadership for social justice. This article makes a welcome contribution to a limited literature about disability and education in India.

⁸ GROGAN, Margaret; SHAKESHAFT, Charol. *Women and Educational Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2011./ LYMAN, Linda, STRACHAN, Jane and LAZARIDOU, Angeliki. *Shaping social justice leadership: Insights of women educators worldwide*. Lanham, MA., Rowman and Littlefield with the American Association of School Administrators, 2012.

The fourth article begins with a brief overview of the meaning of leader resilience and describes the resilience cycle that all leaders experience when adversity strikes.

The last contribution is an interview with a Pakistani woman leader and the challenges about the gap on gender approaches in the global society.

The WLE quest continues as we build and expand our community and document the status of women leaders internationally. It is our hope that within these pages you find inspiration for the intellect and imagination for continuing the work of women in educational leadership across the continents.

O LUGAR DA ORALIDADE NO ESPAÇO DA ESCRITA: DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA GUARANI MBYA - RJ

Gabriela Nunes Fernandes¹

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Kelly Cristina Russo de Souza²

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Resumo

Este artigo discute a relação entre oralidade e escrita na educação escolar indígena a partir da perspectiva de uma professora Guarani, que atua há mais de dez anos na educação escolar de seu povo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e os instrumentos metodológicos foram: levantamento bibliográfico, observação participante em encontros de formação de professores Guarani e realização de entrevista. De acordo com as análises realizadas é possível considerar que os desafios em torno da oralidade e da escrita no contexto da educação escolar indígena precisam ser compreendidos como uma tensão intercultural permanente centrada nas reflexões e práticas de professores indígenas.

Palavras-chave: educação escolar indígena; oralidade e escrita; professor/a indígena

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ-FEBF). gabi.n.fernandes93@gmail.com

² Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - Departamento de Formação de Professores. UERJ-FEBF-DFF Doutora em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-RJ. Mestre em Ciências Sociais e Educação pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, FLACSO, Argentina. Graduação em Comunicação Social Jornalismo. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ - kellyrussobr@gmail.com

THE PLACE OF ORALCY IN THE SPACE OF WRITING: CHALLENGES FOR INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION GUARANI MBYA - RJ

Abstract

This article discusses the relationship between orality and writing in indigenous school education from the perspective of a Guarani teacher, who has been working for more than ten years in the school education of her people. It is a qualitative research and the methodological instruments were: bibliographic survey, participant observation in meetings of training of Guarani teachers and interviewing. According to the analyzes carried out, it is possible to consider that the challenges regarding orality and writing in the context of indigenous school education need to be understood as a permanent intercultural tension and that the leading role of indigenous teachers should be a central concern.

Keywords: indigenous school education; oral and written teaching; indigenous teacher

O POVO GUARANI-MBYA E A PEDAGOGIA GUARANI

O povo Guarani é um dos maiores grupos indígenas da América do Sul e no Brasil representam quase 9% do total de indígenas existentes em território nacional (Funasa, 2010). No Rio de Janeiro, os Guarani Mbya estão distribuídos em terras situadas no litoral do estado, em área de Mata Atlântica, e possuem interação regular e crescente com as pequenas e médias cidades ao redor das aldeias. Nas aldeias vivem cerca de 600 índios Guarani do subgrupo Mbya e, em menor quantidade, Ñandeva (Funasa, 2010).

A maior parte dessa população vive da venda de artesanatos ou pela realização de trabalhos pontuais e esporádicos realizados nas cidades vizinhas. Outras fontes importantes de renda surgem a partir dos contratos de trabalho relacionados aos serviços nas áreas da educação e saúde nessas aldeias ou através de programas sociais do Governo Federal, como aposentadoria rural ou bolsa família³.

Nesta parte introdutória do texto, apresentamos algumas informações mais gerais sobre o povo Guarani Mbya que habita o estado do Rio de Janeiro.

Quem são os Guarani Mbya

Acreditamos ser oportuno abrir esse subcapítulo utilizando a denominação de Bergamaschi (2007) para a população guarani: caminhante! Entretanto, ao fazermos isso, não iremos simplesmente delimitar algumas de suas características, pois, procuraremos historicizar os Guarani Mbya na tentativa de compreender as demandas que se apresentam no contexto atual e perspectivas de vida, segundo o *nhandereko* em língua guarani (palavra que os guarani utilizam para dizer “jeito de ser guarani”).

Há tempos os Guarani andam por caminhos diversos, trilhados pelo vasto território da Mata Atlântica, desde o litoral do Brasil às florestas no leste

³ Bolsa Família (programa de transferência direta de renda que beneficia famílias com renda per capita inferior a 77 reais mensais) e Aposentadoria Rural (benefício concedido pelo Instituto Nacional do Seguro Social, Ministério da Previdência Social, para agricultores acima dos 55 anos).

paraguaio. No Rio de Janeiro, a população guarani vive em áreas mbya denominadas Aldeia Sapukai, na região de Bracuhy, Angra dos Reis, a maior do Rio de Janeiro, Parati Mirim de nome Itaxi, de Araponga, e em Paraty nas aldeias Saco de Mamanguá e Rio Pequeno. Há, ainda, caminhantes Guarani em Maricá, na Aldeia Mata Verde Bonita (Ka'aguy Hovy Porã) e, recém-chegados em Itaipuaçu, advindos do Espírito Santo.

Bergamaschi (2007) afirma que devido ao processo de colonização, a privatização da terra tem provocado uma espécie de fragmentação territorial, inclusive a retirada do primeiro bem dos povos habitantes da América. Com os Guarani não foi diferente. No entanto, a luta secular pela manutenção de um espaço que lhes garanta viver dignamente é cada vez mais intensa tendo em vista o estreitamento da relação que estabelecem com sociedades não indígenas e a relação de poder que as mesmas exercem sobre os povos indígenas.

As disputas constantes por território marcam a história dos Guarani, sobretudo porque a terra é um dos elementos centrais na configuração desse povo, na qual mantém uma relação de vida e cuidado extremamente difícil de ser compreendida, do ponto de vista da cosmologia ocidental moderna, baseadas na propriedade, exterioridade e pragmatismo (BERGAMASCHI, 2007). A efeito disso, a população Guarani têm diminuído drasticamente, contabilizando apenas 35 mil indígenas em todo território brasileiro (ISA, 2000). Número alarmante se comparados à população guarani colonial, que representavam milhões.

Foram séculos de contato com colonizadores que, segundo Nobre (2005), teria produzido efeitos irreversíveis como a diminuição demográfica, o aprisionamento territorial, as crises políticas internas de liderança e o suposto impacto das missões sobre a religião e religiosidade dos Guarani. Desse modo, é possível problematizar, ainda, à historiografia referente à formação do Brasil meridional no período colonial que consta duas tendências reducionistas sobre os povos indígenas, que conforme Monteiro (1992) *apud* Nobre (2005), ora são dominados, amansados e catequizados, ora dizimados e escravizados. Sendo assim, pouco é explorada as estratégias que os povos indígenas,

especificamente, os Guarani Mbya, (re)criam para manutenção e ressignificação do “modo de ser guarani”.

Para Bergamaschi (2005) apesar da educação tradicional indígena, baseada na cosmologia Guarani, sustentar suficientemente o modo de ser/viver guarani, a escola torna-se uma ferramenta necessária para desenvolver saberes que se relacionam à escola - tais como a leitura, a escrita, a Língua Portuguesa, o sistema monetário, entre outros - e, nesse sentido, os guarani afirmam o desejo de se apropriar de instrumentos que permitam o diálogo equitativo com sociedades não indígenas. Para esta pesquisa me detenho às experiências da professora e pedagoga indígena Guarani Sandra Benites com as comunidades Guarani Mbya no Estado do Rio de Janeiro, mais especificamente das aldeias Sapukai, em Angra dos Reis, que abriga cerca de 379 habitantes, Tekoa Ka’aguy Hovy Porã e Itaipuaçu, localizadas em Maricá, que abrigam, respectivamente, 40 e 28 habitantes.

Pedagogia Guarani: revendo a educação escolar a partir da perspectiva Guarani

Conforme define Pissolato (2007), o movimento, para os Guarani, é o que fornece condições de vida consideradas boas: é a expressão de uma maneira própria de configurar o território, para além da demarcação da terra indígena estabelecida pelo Estado, em um vasto circuito de espaços nos quais ocorre intensa circulação, tanto de pessoas como de plantas, matérias-primas, sementes, informações. A correlação e as redes de parentesco e de reciprocidade que esse povo mantém através de relações políticas, matrimoniais, religiosas e econômicas são cruciais para o fortalecimento desse grupo.

Dessa maneira, os Guarani recriam continuamente as situações que lhes são impostas a partir de uma intensa rede de trocas e de fluxos populacionais entre as aldeias. Em relação à educação escolar, autores como Bergamaschi (2007 e 2012) e Nobre (1996, 2002, 2005 e 2009) indicam que existe um modo próprio de ensinar, que está em diálogo com os princípios que compõem a

educação tradicional e a cosmologia desse povo. Nesse sentido, procuraremos apresentar aqui alguns dos elementos que compõe a Pedagogia Guarani, segundo esses autores:

- 1) Autonomia, Liberdade e Descontração das Crianças: Existe uma grande liberdade exercida pelas crianças guarani que não são repreendidas em quase nada. São advertidas somente quando o caso é de segurança física, ou se estiver prejudicando muito a proposta do professor, o que é incomum. As crianças possuem bastante autonomia em relação às suas decisões, como a de sair da sala, por exemplo, se a proposta do professor não estiver atrativa.
- 2) Forte participação das Crianças: Durante as atividades, as crianças movimentam-se, falam, auxiliam o colega, de maneira produtiva. Trata-se de uma participação descompromissada, interessada somente no conhecimento novo que a aula proporciona.
- 3) Grande curiosidade e observação: A curiosidade é uma característica que aparece com frequência na rotina de crianças indígenas, sobretudo, quando se deparam com algo pertencente a outro universo cultural. A criança guarani observa com atenção as falas, os gestos, o comportamento dos seus interlocutores e o faz muito ativamente. O lugar privilegiado ocupado pela criança guarani faz com que ela se torne participante de todas as situações cotidianas, o que permite-a estar diante de qualquer conversa ou cena, sem proibição.
- 4) Língua Guarani como língua de instrução: Bilinguismo de manutenção e resistência: Em uma aula Guarani a língua de instrução é o Guarani. As crianças só conversam em Guarani entre si, o que garante espaço adequado de uso social da língua materna com status sociolinguístico.
- 5) Forte presença da oralidade com certo desapego à escrita: O povo Guarani é milenarmente oral. A língua Guarani foi traduzida pela linguagem escrita pelos jesuítas, após a invasão. Sendo assim, a oralidade garante presença nas aulas seja nas explicações, nas conversas, nos exemplos, nas histórias. É possível observar, ainda, um desapego pelos papéis e pelo que eles

representam. O papel grafado circula pela aldeia de maneira difusa, imprecisa, temporária, não sistemática e irregular.

- 6) Necessidade de preservação da cultura; o nhadereko: Como sabem que são detentores de uma cultura milenar que precisa ser mantida, os professores se esforçam para desenvolver em suas aulas temáticas, histórias, atividades, brincadeiras que são do universo cultural tradicional indígena guarani, de acordo com o projeto político pedagógico.
- 7) Presença de ritual e formalismo nas aulas: Os Guarani valorizam os elementos simbólicos que compõe a aula: o quadro, as carteiras, as canetas, os lápis coloridos. Organizam-se em fileiras, de frente para o professor. Raramente modificam a organização das carteiras e dificilmente as colocam em círculos. Importante destacar o papel social exercido pelo professor e o grande respeito de todos por esta liderança.
- 8) Ocorrência de imitação: Os mais velhos exercem papel fundamental na cultura Guarani e na educação indígena. Nas aulas, as crianças costumam reproduzir o que os professores estão fazendo, do mesmo modo que as crianças menores imitam as crianças maiores no cotidiano de brincadeiras da aldeia.
- 9) Ocorrência de repetição nas atividades: A repetição é uma técnica significativa no processo educacional indígena, pois a oralidade é permeada de repetições, sendo marca da linguagem produzida por esse povo. A repetição é central na educação social, e busca a clareza, a simplicidade, a síntese, o essencial.
- 10) Grande respeito mútuo nas relações: Existe um enorme respeito que permeia as relações escolares entre alunos e professores guarani. O respeito mútuo pode ser compreendido como fruto da educação tradicional indígena guarani, ou seja, o/a professor/a, além de ser considerado/a liderança, é mais velho em relação às crianças e os jovens da comunidade.
- 11) Grande ocorrência de desenhos nas atividades; Além da linguagem oral, existe outra linguagem bastante apreciada pelos Guarani: o desenho. Nota-se que, em geral, os Guarani são excelentes pintores e desenhistas.

O artesanato produzido por este povo é muito colorido e o padrão estético formal é detalhista e complexo. Os professores frequentemente recorrem ao desenho em suas aulas, bem como incentivam suas crianças a desenharem. As aulas dos professores nem sempre são reproduzidas com base na pedagogia tradicional não indígena. Consta-se professores Guarani incorporam e recriam elementos característicos da pedagogia escolar não indígena de forma criativa ao longo de suas aulas, assim como colocam elementos da educação tradicional indígena nas relações pedagógicas da sala de aula.⁴

Como indicado por Bergamaschi:

Mesmo sabendo não serem suas as práticas escolares, mas agregadas da cosmologia ocidental, ali na aldeia, longe da intervenção dos juruá, fagocitam essa escola e constroem formas próprias de ensinar a aprender: Intuem a necessidade de aprender com o coração e deixam extravasar os sentimentos ternos que aproximam as pessoas no respeito às individualidades que faz cada pessoa viver sua autonomia na convivência coletiva. Praticam a observação e a imitação como poder de projetar e criar caminhos próprios, fazendo da repetição um ato criativo, seguindo a dinâmica da oralidade. A curiosidade, que movimenta cada um na busca, pulula, junto à criança que procurou a escola pelo seu interesse e mostra isso na vivacidade com que se envolve na atividade proposta realizando-a de modo particular. (...). O que a prática da escola na aldeia Guarani sugere é que, no fazer, a tornam semelhante a si, pois mostram apropriar-se dela, guaranizando-a. (BERGAMASCHI, 2005, p. 228)

No contexto da educação escolar indígena nota-se a maneira como povo Guarani tem criado e recriado a escola, ao articular saberes tracionais aos saberes escolares, especialmente quando se trata da linguagem oral e da linguagem escrita, em exemplo nítido de contação de história e construção de desenho.

⁴ Documentário - Uma aula Guarani ETE (Parte 1) Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=kh6cYinLLV4>

ORALIDADE E ESCRITA: DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Com o intuito de refletir sobre a relação entre oralidade e escrita nos processos de ensino-aprendizagem dos Guarani, este capítulo se propõe a fundamentar teoricamente estas discussões a partir de autores que contribuíram com o tema em esfera nacional, como Monte (1996) e Testa (2007).

Cultura oral X cultura escrita: uma revisão

Para contextualizar a relação entre oralidade e escrita em contextos indígenas optamos por trazer teóricos, acompanhados de experiências empíricas que nos permitam compreender o processo de inserção da escrita em comunidades não letradas.

Entre o passado e o presente dos povos indígenas é possível identificar, através dos estudos de Monte (1996), que o meio de comunicação/expressão é, milenarmente, oral e há poucos anos a escrita é inserida, através das práticas escolares. Nesse sentido, é oportuno conceituar oralidade, cuja denominação abre caminhos diversos.

Segundo Ong (1998) *apud* Galvão (2006, p.407) há uma distinção entre “oralidade primária” e “oralidade secundária”:

a primeira refere-se à oralidade das culturas intocadas pelo letramento ou por qualquer conhecimento da escrita ou da imprensa ou, ainda, a das pessoas totalmente não familiarizadas com a escrita. A segunda, por sua vez, refere-se à atual cultura de alta tecnologia, em que uma nova oralidade é sustentada pelo telefone, rádio, televisão e outros meios eletrônicos que, para existirem e funcionarem, dependem da escrita e da imprensa.

Zunthor (1993), *apud* Galvão (2006), distingue três tipos de oralidade. A primeira que, denomina “primária e imediata”, não estabelece contato algum com a escrita. Em segundo lugar, haveria uma “oralidade mista”, em que o oral e o escrito coexistem e, por fim, a “oralidade segunda”, àquela que deriva de uma “cultura letrada”.

É preciso considerar ainda que as definições aqui apresentadas não pretendem estabelecer dicotomias entre sociedades orais e letradas, pelo contrário. De acordo com Ong (1998), na atualidade, não existe cultura de oralidade primária no sentido estrito, visto que a escrita está presente e provoca efeitos em todas as culturas.

Street (1988) *apud* Monte (1996) aponta para a oposição mecânica entre sociedades do tipo oral e letrada e afirma que, nos últimos duzentos anos, a maioria dos povos do mundo não vivem em nenhuma das duas situações exclusivamente, mas sim participa ativamente de outras culturas, influenciadas pela circulação da palavra escrita e/ou pela presença de indivíduos letrados.

No contexto dos povos indígenas é possível recorrer a autores que afirmam a necessidade de apropriação da escrita após o contato com o outro, letrado. Inicialmente, a alfabetização destinava-se a resoluções de problemas advindos dessa relação, no entanto a aquisição da escrita alia-se a processos de construção de práticas sociais peculiares. Testa (2007) sugere outras reflexões acerca da escrita, do ponto de vista dos Guarani Mbyá que caminham no sentido contrário às afirmações de que a escrita é um registro da oralidade. A fala de Verá Mirim nos possibilita repensar as relações entre escrita e memória, na medida em que afirma “em vez de preservar a memória, a escrita se perde, enquanto as palavras suspiradas no interior de cada um e distribuídas coletivamente se mantêm nos caminhos de circular conhecimentos” (TESTA, 2007. p. 300).

Nesse contexto, é possível considerar que a palavra-falada-cantada possui estreita relação com a educação tradicional guarani e caracteriza-se como um elemento relevante para se pensar a educação escolar indígena.

Tensão, ambiguidade e contradição entre tradição oral e vontade de aquisição da escrita

A Pedagogia Guarani atenta para oralidade, como um elemento pedagógico da educação escolar indígena Guarani. No entanto, nos deparamos com conflitos e fronteiras que nos permitem uma reflexão acerca da aquisição

da escrita através da escola indígena. Neste momento, é oportuno remetermos à teoria de fricção interétnica na tentativa de compreender as relações marcadas pelo desequilíbrio de poder entre culturas (cultura Guarani e cultura que se impõe, proveniente da sociedade nacional).

As contradições do processo que envolve tradição oral e vontade de aquisição da escrita em sociedades indígenas não são recentes, e nem peculiar do povo Guarani. Monte (1996), a partir de experiências com o povo Kaxinawá do Rio Jordão, constatou que o contato com a escrita se deu a partir da produção econômica e trocas comerciais, onde muitas vezes os índios eram subordinados por patrões e seringueiros, tanto nos preços quanto nos pesos, por não dominarem o mundo letrado.

No que diz respeito ao povo Guarani Mbya do Rio de Janeiro, o domínio da escrita alfabética e numérica possui estreita relação com a principal atividade econômica: artesanato; vendidos nas cidades próximas às aldeias. E que muito tem a ver com a ideia dos índios roraimenses quando dizem que é importante entender o português para não serem enganados pelos não indígenas.

A iniciativa do professor indígena Algemiro da Silva, da aldeia Sapukai, de reunir crianças “embaixo de um pé de maracujá” desde 1996 para “ensinar a cultura dos brancos” é um exemplo nítido do que entendemos por interculturalidade que, segundo Candaú (2011) “é a promoção deliberada da interrelação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em uma determinada sociedade” (CANDAU, 2011. p.247).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998), por sua vez, afirma que aos processos educativos próprios das sociedades indígenas veio somar-se a experiência escolar com as várias formas e modalidades que assumiu ao longo da história do contato. Desse modo, os conflitos, as tensões e a ambiguidade entre tradição oral e aquisição da escrita podem ser entendidos como fruto da interculturalidade e das relações interétnicas estabelecidas entre os Guarani e a sociedade não indígena.

Patrimônio cultural imaterial, oralidade e interculturalidade: desafios na Educação Escolar Indígena

A Constituição Federal de 1988, nos artigos 215 e 216 estabeleceu que o patrimônio cultural brasileiro é formado de bens de natureza material e imaterial, incluindo os modos de criar, fazer e viver dos grupos que formam a sociedade nacional. A Convenção da UNESCO para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, ratificada pelo Brasil em 1º março de 2006 define como patrimônio imaterial:

As práticas, representantes, expressões, conhecimentos e técnicas - assim como os instrumentos e objetos, artefatos e espaços culturais que lhe são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, indivíduos reconhecem como fazendo parte integrante de seu patrimônio cultural. Esse patrimônio cultural imaterial - que se transmite de geração em geração - é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu entorno, de sua interação com a natureza e sua história, e lhes fornece um sentimento de identidade e de continuidade, contribuindo assim a promover o respeito pela diversidade cultural e a criatividade humana.

Neste sentido, a manifestação do patrimônio cultural imaterial acontece em particular nos âmbitos da dança, música e artes; das representações tradicionais, das práticas sociais, nos rituais e eventos festivos; dos conhecimentos e os usos relacionados à natureza e ao universo; das técnicas artesanais tradicionais e em especial das tradições e expressões orais, incluindo a língua como veículo do patrimônio cultural imaterial. A partir desse ponto de vista, a oralidade, assim como a língua guarani, é considerada patrimônio cultural imaterial do povo Guarani, e encontram-se intrinsecamente ligadas à educação, seja ela tradicional, ou escolar.

Conforme Sandra Benites (2015, p.20) defende em seu trabalho de conclusão de curso, os mais velhos são responsáveis pela transmissão de conhecimentos, ou seja:

Os mais velhos ensinam a eles [jovens] como fazer as coisas e os jovens começam a praticar esses saberes. É trabalhando que eles

vão escutando as histórias de vidas dos mais velhos, ouvem conselhos sobre vários assuntos: casamento, família, aprendem como tratar as mulheres, falam sobre bebidas, o que fazer quando tem filhos, etc. (BENITES, 2015. p. 20)

Desse modo, Sandra Benites nos ajuda a perceber a presença da oralidade na cultura tradicional Guarani e a importância da palavra dos mais velhos, seja na contação de histórias, nos conselhos, ou nos sonhos. Segundo a autora, são nessas horas que os mais velhos contam as histórias da origem do *nhadereko*⁵ e narram os mitos sagrados. “Os conselhos e conhecimentos são transmitidos na *opy*⁶, mas é trabalhando, praticando que eles aprendem” (p.20).

Posto isso, o desafio agora é refletir sobre como esses elementos deveriam estar presentes na educação intercultural pensada no contexto indígena. Bergamaschi (2007; 2012) e Nobre (1996; 2002; 2005; 2009) constatam que uma das características da Pedagogia Guarani se concentra na forte presença da oralidade e certo desapego à escrita, seja nas explicações, nas conversas, nos exemplos, ou nas histórias. Os diálogos curtos, conforme traz o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI, 1998), é uma alternativa de articular oralidade e escrita, na educação intercultural.

O desenho, também apontado por Nobre (2009), como uma das características da Pedagogia Guarani, proporciona interação entre as histórias que poderão ser contadas e posteriormente, registradas junto ao professor, como vimos no primeiro encontro para construção de materiais didáticos⁷ que reuniu professores indígenas Guarani das aldeias do Rio de Janeiro, em Itaipuaçu.

Neste sentido, nota-se uma relação estreita entre oralidade e diferentes formas de registros, não apenas os escritos, durante o desenvolvimento da educação escolar indígena. O desafio está em transformar o cotidiano escolar para que ele seja capaz de criar espaços de fortalecimento da língua materna,

⁵ Nhadereko, em língua Guarani, é um termo utilizado para definir o “modo de ser Guarani”.

⁶ Opy, também em língua Guarani, aproxima-se da ideia de “casa de reza”.

⁷ Encontro de professores indígenas, professores universitários e graduandos para construção de materiais didáticos Guarani, em Itaipuaçu.

de forma a considerar a complexidade do universo Guarani, e ao mesmo tempo imprimir interpretações do cotidiano da comunidade, seja através do desenho, da contação de histórias, ou até mesmo da construção de texto.

A ORALIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA GUARANI

Para essa pesquisa, realizamos levantamento bibliográfico, observação participante em três encontros de formação de professores Guarani durante o mês de outubro de 2015, ocorridos na Aldeia Tekoa Ka’aguy Hovy Porã, em Maricá-RJ, além da realização de entrevista em profundidade com a professora Sandra Benites em junho de 2016. Essa entrevista seguiu um roteiro inicial pré-estabelecido, mas foi desenvolvida de modo aberto, permitindo que a própria entrevistada incluisse novos temas e tópicos para a nossa reflexão.

A partir de nossa conversa com a professora indígena, repensamos o conceito de escrita. De acordo com Harris (1980) *apud* Barros (1994, p.30) a tradição intelectual ocidental define a escrita como “[...] forma superior de expressão do conhecimento por ter eliminado as barreiras do tempo e da memória. Assim, um sistema de conhecimentos baseados na escrita, é considerado superior às formas de conhecimentos orais” (HARRIS, 1980 *apud* BARROS, 1994, p.30). Segundo o mesmo autor, outra característica é a de considerar a possibilidade de transpor com fidelidade os sistemas de conhecimento oral para a escrita.

No entanto, as contribuições da professora indígena Guarani acerca da palavra e da oralidade na cultura Guarani nos permite romper com afirmação de Harris, uma vez que “palavra sagrada a gente não consegue traduzir” (BENITES, 2016: comunicação pessoal). Ainda, segundo a professora, a oralidade é importante porque expressa “aquilo que a gente sente com o coração, o jeito de ser Guarani” (BENITES, 2016: comunicação pessoal). Nesse sentido, concordamos com Barros (1994) quando afirma que “a escrita científica só tem o poder de guardar resíduos da oralidade e não de reproduzi-la”. (BARROS, 1994, p. 31).

Nesse debate, a autora Maria Cândida Barros contribui para pensarmos as experiências da professora Guarani ao criar problematizações sobre como os mitos narrados oralmente a serem transcritos para o papel produzem uma ruptura em termos de domínio de saberes, pois “a publicação das narrativas tradicionais em forma de livro de leitura para a escola, acabam sendo de certas pessoas no grupo e não de todos: a sua difusão escrita na escola altera a forma de seu domínio ao separar o conhecimento do convededor” (BARROS, 1994, p. 32).

Para Sandra Benites (2016):

Através do canto, através da palavra sagrado que a gente [Guarani] se reúne, faz também ritual através da palavra sagrada, do canto que a gente faz o *Nhemongarai* e assim o encontro dos Guarani, onde a gente se junta pra gente cantar e dançar é tudo oralidade, então eu acho que isso tem muito a ver com nosso “jeito de ser Guarani”, a questão da oralidade. (BENITES, 2016: comunicação pessoal)

Ladeira (2002) aponta as diferenças entre as competências orais e escritas e acredita que “é ilusão pensar que a oralidade e a escrita sejam dois caminhos possíveis para se transmitir as mesmas mensagens” (2002, p. 3). Nesta perspectiva, a professora Guarani sublinha que a questão da oralidade aparece, ainda, através da contação de histórias, no ritual do *Nhemongarai*⁸ na casa de reza, ou, no sepultamento de alguma pessoa que tenha falecido. As histórias são contadas sempre pelos mais velhos em forma de conselhos e afirma nunca ter visto seus parentes anotando, em forma de escrita.

Uma marca de registro do povo Guarani que permanece vivo é a pintura corporal e o objeto, como por exemplo, o maracá. Existem diferenças entre a pintura corporal para a menina e para o menino, em cada etapa da vida. Tem pinturas que representam proteção, para que nenhum mal se aproxime do corpo. Nas palavras de nossa entrevistada: “Essas pinturas são feitas com uma frutinha amarelinha, chamada *djate’i*, em Guarani, que tem mel, remédio e a cera que esquenta para fazer pintura. É utilizada também pra acender, como

⁸ *Nhemongarai*, em língua guarani, é o ritual de batismo, uma cerimônia importante para o Povo Guarani, onde se recebem orientações espirituais.

se fosse uma vela no batismo, pra fazer fumaça. Tem um cheiro muito gostoso.”
(BENITES, 2016: comunicação pessoal).

Ao considerar a pintura corporal como uma forma de escrita - não alfabetica, mas bastante eficiente no registro histórico de cada comunidade e também de cada sujeito e seu lugar social nessas sociedades, pretendemos, no próximo subcapítulo, refletir um pouco mais sobre como a palavra, a oralidade e a escrita se articulam na educação intercultural indígena Guarani.

Oralidade e escrita: experiências e desafios nessa articulação

Na perspectiva de Sandra Benites, a articulação entre oralidade e escrita foi sempre um grande desafio em sua prática docente:

Todos os trabalhos que eu vou começar a fazer eu costumo mesmo partir da avaliação dos alunos, por exemplo: O que eles querem? Eu sempre faço essa pergunta: E o quê eles esperam? O que eles querem? Como eles querem? Então, eu procuro saber, fazer esse levantamento todo pra poder começar. Então, pra mim, eu acho que a questão da oralidade, é sempre a partir da oralidade, o conhecimento que eles têm também, né, aproveitar o conhecimento que eles têm e a necessidade. [...] em Itaipuaçu, eu falei com as crianças como eles podem... [fs] como a gente estava discutindo sobre educação ambiental [fs], eles fizerem pergunta através do desenho, através da escrita, os que já sabiam escrever, escreviam, perguntam em Guarani mesmo, os que sabem falar em Português escreviam em Português e eu deixei assim à vontade e teve uns que fizeram pergunta através do desenho e eu achei muito interessante o que eles fizeram [...] (BENITES, 2016: comunicação pessoal)

Segundo a professora Guarani, cada um tem uma habilidade diferente e nesse sentido é preciso conhecer bem a comunidade, o contexto, identificar o que é específico.

Na verdade, o problema que eu identifiquei lá [em Itaipuaçu], como eles queriam trabalhar essa questão da sustentabilidade levando em consideração a respeito da cultura Guarani eu falei para as crianças o que é da cultura Guarani que não tem lá no local? [...] eles fizeram no papelzinho palmito que é *djedy* [em língua Guarani], aí eles colocaram aldeia cheia de batata doce,

eles colocaram em torno da aldeia cheia de jabuticabeira, eles colocaram o *pindo* [em língua Guarani] que é palmeira, eles colocaram rio e cheio de peixe no rio e na beira do rio cheio de frutinha, aquele que a gente fala do, eu não sei como que chama em Português só sei que era *guaporosity* [em língua Guarani], *guaporosity* é uma frutinha bem docinha que cai tudo na água pra alimentar os peixinhos." (BENITES, 2016: comunicação pessoal)

A partir da experiência da professora Guarani é possível encontrarmos o conceito de patrimônio cultural imaterial atrelado à articulação da tradição oral à prática da escrita na educação intercultural. Para a nossa entrevistada, a oralidade fortalece o jeito de ser Guarani, a questão do costume Guarani.

A escrita pro Guarani, pra mim, seria aquela vivência, o jeito de ser Guarani que tem que ser uma reflexão do jeito de ser daquela comunidade. Só que muitas vezes a escola ela é confundida um pouco, porque muitas vezes a gente faz uma tradução pro Português do Guarani. Isso dificulta a gente também. Eu passei por isso, eu não entendia o que era. Hoje eu vejo muitos professores com dificuldade de fazer essa continuidade de oralidade repassar pra escrita que seria escrever sobre reflexão da oralidade, da tradição Guarani. (BENITES, 2016: comunicação pessoal)

Nessa direção, a escrita, ou, o registro não deve se dar através da tradução. Nas palavras da professora, a escrita pode ajudar como interpretação daquela tradição e ela continua enfatizando que:

O conhecimento Guarani tem que ser registrado de uma forma mais... não escrita em forma de texto, mas em forma de vídeo, áudio. Eu acho assim, porque é tudo assim muito de canto, muita palavra sagrada, muito jeito de falar Guarani. Não tem como a gente escrever isso no papel e é uma coisa muito difícil isso. Acho que teria que registrar de uma forma mais verdadeira. (BENITES, 2016: comunicação pessoal)

De acordo com as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, MEC, 1994), elaborado antes da Lei 9394 de 1996, fundamentado na Constituição Federal de 1988 as atividades propostas sob a perspectiva da educação intercultural devem considerar as diferentes finalidades sociais e culturais da linguagem escrita e oral, de modo que seu ponto de partida seja a língua que realmente existe, com ênfase na oralidade.

Na experiência da professora Guarani em questão é possível perceber alguns exemplos acerca da finalidade sociocultural da linguagem oral e escrita. Mas é importante considerar que os desafios e a construção em torno das práticas que articulam oralidade e escrita na educação escolar indígena Guarani são peculiares e varia de acordo com a comunidade. A professora Sandra Benites afirma que na aldeia Sapukai, por exemplo, as prioridades não são a busca do fortalecimento da identidade, do canto, porque a tradição Guarani está viva naquela comunidade. Nesse contexto, a questão do ensino da Língua Portuguesa era o maior desejo da comunidade, o que também facilitaria a abordagem da questão dos direitos indígenas, ou de textos relacionados à política interna e externa de alianças do grupo.

No caso das escolas nas aldeias situadas no Espírito Santo, a professora diz ter sentido muito mais necessidade de se falar sobre o “Sagrado”, sobre como se constrói a identidade Guarani, todo o complexo mundo Guarani. “Com as crianças falar dos mais velhos, da tradição, outra dinâmica”, explica a professora. Tendo em vista a diferença entre os grupos Guarani , entendemos que a sensibilidade intercultural deve ser colocada em questão. Quando se trata de uma comunidade onde a cultura e a tradição Guarani são evidenciadas em suas práticas sociais e culturais é possível, na escola, priorizar o diálogo entre as culturas, por exemplo, fazer a ligação da política Guarani com a política externa, isso requer leitura e escrita em Língua Portuguesa. Mas em contextos de maior fragilidade e vulnerabilidade cultural, a comunidade escolar precisa responder a demandas de fortalecimento identitários.

A professora Guarani inclui ainda, no debate intercultural, a necessidade de se compreender “que não é a cultura, é a política. Tem que ser discutida essa política dos *juruá* (não indígena) para que haja esse diálogo de fato, o que é importante pra mim, o que não é importante, o que pode se adaptar dentro da comunidade que é da política do *juruá*.” (Benites, 2016: comunicação pessoal).

Assim, entendemos que o contexto deve ser colocado em questão para se pensar a educação escolar indígena, e sobretudo, a educação intercultural

de forma que os Guarani utilizem destas trocas culturais para construírem juntos a escola que almejam:

O processo não linear e homogêneo, mas contraditório e multifacetado o que coincide com a contraditória relação do Guarani com a cultura não indígena; o que os faz adiar a opção pela escola, de resistir à sua ocidentalização completa ou construi-la de forma irregular e ambígua, guaranizando-a. (Trecho do documentário - Uma aula Guarani ETE parte 2, retirado do YouTube)

A oralidade e a escrita, nesse sentido, poderão ser aliadas à medida que a identidade étnica de um povo estiver fortalecida, não para traduzir elementos da cultura Guarani para a Língua Portuguesa, mas para uma melhor compreensão da política *juruá* no que tange aos direitos dos povos indígenas e seus interesses. Cabe ainda, nesta possível articulação, identificar o que querem, ou seja, qual a demanda da comunidade e, utilizarem a educação intercultural em busca de um diálogo mais equitativo com a sociedade nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas neste trabalho foram frutos de discussões e questionamentos acerca do lugar da oralidade no espaço da escrita, assim como os desafios de articulação entre a educação tradicional Guarani e a prática da escrita na escola.

De acordo com as reflexões presentes nesta investigação é possível considerar que os desafios em torno da oralidade e da escrita no contexto escolar indígena possuem estreita relação com a preocupação da interculturalidade e o reconhecimento da identidade étnica da comunidade. Nesse sentido, é preciso conhecer o povo em questão e compreender suas reivindicações e professores indígenas possuem um espaço central nesse movimento de aproximação e reconhecimento étnico.

A educação intercultural é multifacetada, porque, ao mesmo tempo em que pode contribuir no tocante à garantia dos direitos dos povos indígenas, possibilita um encontro desigual de forças. A preocupação da escrita e a relação entre oralidade e o domínio da escrita precisa estar conectada com as questões

demandadas por esse povo. Talvez, esta relação precisa ser pensada para além do espaço escolar.

Ao reconhecer que a educação intercultural é multifacetada trata-se além da inserção da escrita nas escolas em contexto indígena, mas, sobretudo, discutir também os elementos da estrutura escolar que são inseridos no espaço escolar. A relação de desigualdade de poder existente entre culturas que convivem na escola, incluindo elementos considerados nocivos que passam a ser incorporados pela sociedade indígena a partir do contato com a sociedade nacional. Até que ponto a educação intercultural prejudica ou favorece as sociedades indígenas? Como identificar ou intervir os danos causados por essa interculturalidade que não discute as desigualdades de poder intrínsecas a essa relação?

Retomando às análises, consideramos possíveis as relações entre oralidade, escrita, patrimônio cultural imaterial e interculturalidade desde que não ameace a existência de um povo, e sim, que o fortaleça e o faça refletir sobre o dia-a-dia da comunidade, o modo de viver, fazer, pensar, e produzir existência.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Márcia et al. *Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: outras questões, outros diálogos*. EdUERJ: Rio De Janeiro, 2012.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. *Educação Bilíngüe, Lingüística e Missionários*. Em Aberto, v. 14, n. 63, p.18-37, jul./set., Brasília, 1994.

BENITES, Sandra. *Nhe’ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional)*: o olhar distorcido da escola. (Trabalho de conclusão de curso) UFSCAR - Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica: Santa Catarina, 2015.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Nhembo'e - enquanto o encanto permanece!:* processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. (Tese de doutorado). UFRGS/FACED Programa de Pós-Graduação em Educação: Rio Grande do Sul, 2005.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Nhembo'e - educação escolar nas aldeias guarani*. Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul, Revista

eletrônica: Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em:
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/542/378> Acesso em: março de 2018.

BRASIL, Constituição Federal, 1988.

BRASIL, Diretrizes para a política nacional de Educação Escolar Indígena, 1994.

BRASIL, Prefeitura Municipal de Maricá, 2015.

BRASIL, Presidência da República Casa Civil Subchefia para assuntos jurídicos. DECRETO N° 5.753, DE 12 DE ABRIL DE 2006. Convenção da Unesco para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, ratificada pelo Brasil em 1º março de 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº. 9394/96. Brasília, 1996.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas*. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2011. Disponível em:
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf> Acesso em: março de 2018.

COHN, Clarice. *Notas sobre a escolarização indígena no Brasil*. Proposta programa de ações afirmativas para UFSCAR. DCSo/UFSCAR: Santa Catarina, 2006. Disponível em: <http://www.acoes afirmativas.ufscar.br/arquivos/notas-sobre-a-escolarizacao-indigena-no-brasil-texto-de-clarice-cohn> Acesso em: março de 2018.

GALLOIS, Dominique Tilkin et al. *Patrimônio cultural imaterial e povos indígenas: exemplos no Amapá e norte do Pará*. Iépe: São Paulo, 2006. Disponível em:
https://www.institutoiepe.org.br/media/livros/livro_patrimonio_cultural_imaterial_e_povos_indigenas-baixa_resolucao.pdf Acesso em: março de 2018.

FRANCHETTO, Bruna. *A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito*. PPGAS/UFRJ: Rio de Janeiro, 2007.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. *Oralidade e escrita: uma revisão*. Cadernos de Pesquisa, UFMG: Minas Gerais, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a07> Acesso em: março de 2018.

HARRIS, Roy. *The language-makers*. Duckworth: London, 1980.

LADEIRA, Maria Elisa. *Sobre a língua da Alfabetização Indígena*. USP: São Paulo, 2002.

MEC. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - MEC/SEF: Brasília, 1998.

MONTE, Nietta L. *Escolas da Floresta: entre o passado oral e o presente letrado; diários de classe de professores Kaxinawá*. Multiletra: Rio de Janeiro, 1996.

MONTEIRO, John Manuel. Os Guarani e a História do Brasil Meridional. Séculos XVIXVII. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela.(Org.) *História dos Índios no Brasil*. Companhia das Letras: São Paulo, 1992.

NEVES, Josélia Gomes. *Cultura escrita em contextos indígenas*. UNESP: São Paulo, 2009. Disponível em: http://wwws.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1951.pdf Acesso em: março de 2018.

NEVES, Josélia Gomes. *Alfabetização Intercultural: impactos da cultura escrita em sociedades ágrafas*. Fundação Universidade Federal de Rondônia: Rondônia, 2008.

NOBRE, Domingos Barros. *A História do Povo Guarani*. UFF: Niterói, 2005.

NOBRE, Domingos Barros; ALENCAR, C. S; AZEVEDO, M. P; SILVA, T. O. *Infancia Guarani Mbya: Andar e Ser Entre a Casa de Reza e a Escola*. In: V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, 2010, Rio de Janeiro. "Devir-Criança da Filosofia: Infância da Educação". UERJ: Rio de Janeiro, 2010.

NOBRE, Domingos Barros. *Uma pedagogia indígena Guarani na escola, pra quê?* Curt Nimuendaju: Rio de Janeiro, 2009.

NOBRE, Domingos Barros. *Escola Indígena Guarani no Rio de Janeiro na Perspectiva da Autonomia: Sistematização de Uma Experiência de Formação Continuada*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação. UFF: Niterói, 2005.

NOBRE, Domingos Barros. *Processos de Construção de Políticas em Educação Escolar Indígena no Estado do Rio de Janeiro*. Minas Gerais: 24ª Reunião Anual da ANPEd, 2001.

NOGUEIRA, Fernando do Amaral. Continuidade e Descontinuidade Administrativa em Governos Locais: fatores que sustentam a ação pública ao longo dos anos. (Dissertação de Mestrado). Escola de Administração de Empresas de São Paulo: São Paulo, 2006.

ONG, Walter. *Orality and Literacy*. Cambridge University Press: London, 1982.

PISSOLATO, Elizabeth de Paula. *A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani)*. UFRJ/MN/PPGAS: Rio de Janeiro, 2006.

TESTA, Adriana Queiroz. *Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Gurani Mbya*. USP: São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/06.pdf> Acesso em: março de 2018.

URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera. *Culturas e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul*. Editora UFMS: Mato Grosso do Sul, 2013.

ZEPHIRO, Katia; MARTINS, Norielem. Educação Escolar Indígena Diferenciada e interculturalidade entre os Guarani Mbya do Rio de Janeiro: o legitimo e o real. *Revista Periferia*. v. 7, n.1, jan./jun.2015 Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/21968/15947> Acesso em: março de 2018.

Vídeo

DOCUMENTÁRIO - UMA AULA GUARANI ETE (Parte 1) Domingos Barros Nobre. UFF: Angra dos Reis, 2009. 8min. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=kh6cYinLLV4> Acesso em: março de 2018.

BLACK WOMEN'S ACADEMIC AND LEADERSHIP DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION: AN AUTOETHNOGRAPHIC STUDY

Angela D. Coker¹
University of Missouri - St. Louis
Claire Martin²
University of Missouri - St. Louis
Jennifer Culver³
University of Missouri - St. Louis
Crystal Johnson⁴
University of Missouri - St. Louis

Abstract

This paper highlights the results of an autoethnographic qualitative study designed to explore the experiences of four Black women living in the United States who used their own life journeys to explore and analyze factors that shaped their academic development, and gravitation toward higher education and leadership. Autoethnography and elements of Consensual Qualitative Research (CQR), were used in the design of this study, in addition Black Feminist Thought (COLLINS, 1990) which served as a theoretical framework. Five themes emerged from the data: (1) Family Expectations and Support; (2) Self-Efficacy (3) Importance of Role Models; (4) Resilience in Dealing with Stereotypes; and (5) Multiple Responsibilities (self, family, and community). Recommendations for future research regarding Black women's academic and leadership development are made.

Keywords: black women; education; empowerment; leadership

¹ Ph.D. Educational Psychology and Counseling. The Union Institute & University, Cincinnati, OH. April 2001. M.S. Counselor Education University of Wyoming, Laramie, WY. August 1996. B.A. Liberal Arts (with an emphasis in Television and Radio). Brooklyn College, The City University of New York. February 1987. Associate Professor - University of Missouri - Department of Education Sciences and Professional Programs - 456 Marillac Hall One University Blvd. St. Louis, MO 63121 - USA - cokera@umsl.edu

² M.A. (Doctoral Student - Department of Education Sciences and Professional Programs) - University of Missouri - St. Louis (USA). clairemartin@mail.umsl.edu

³ M.A. (Doctoral Student - Department of Education Sciences and Professional Programs) University of Missouri - St. Louis (USA). jdcq6@mail.umsl.edu

⁴ Pursuing a Masters' degree in Social Work at the University of Missouri - St. Louis (USA). cljcnb@mail.umsl.edu

O DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO E DE LIDERANÇA DAS MULHERES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO

Resumo

Este artigo destaca os resultados de um estudo qualitativo autoetnográfico projetado para explorar as experiências de quatro mulheres negras vivendo nos Estados Unidos, que usaram suas próprias trajetórias de vida para explorar e analisar fatores que moldaram seu desenvolvimento acadêmico e a gravitação, em direção ao ensino superior e à liderança. A autoetnografia e os elementos da Pesquisa Qualitativa Consensual (CQR) foram utilizados no delineamento deste estudo, além do Pensamento Feminista Negro (COLLINS, 1990) que serviu de referencial teórico. Cinco temas emergiram dos dados: (1) Expectativas e Apoio à Família; (2) Autoeficácia (3) Importância dos Modelos de Função; (4) Resiliência em lidar com estereótipos; e (5) Múltiplas Responsabilidades (si mesma, família e comunidade). Foram feitas recomendações para futuras pesquisas sobre o desenvolvimento acadêmico e de liderança das mulheres negras.

Palavras-chave: mulheres negras; educação; empoderamento; liderança

Black women have faced numerous social challenges and systems of oppression related to issues of race, class, gender, and colorization (COLLINS, 1990; HARRIS-PERRY, 2011; hooks, 1984; LORDE, 1984; WALKER, 1983). They have survived the horrors of chattel slavery and faced physical, emotional, and sexual abuse. They were the legal property of their white owners and had no control over their own bodies, nor any parental rights of the children they would bear. As a central component of the institution of slavery, laws were enacted prohibiting the education of any Black person. If a Black person was caught trying to learn how to read or write, they were severely punished or physically maimed. Their oppressors ensured that they absorbed the emotional cruelty and psychological messaging that they were inferior to their white owners (FRANKLIN, 1947).

However, even under the most oppressive conditions, Black men and women risked their lives to learn how to read and write. In particular, many Black women were domestic servants who lived in close proximity to their white owners. In this capacity they often had access to the educational materials of their owner's school-aged children. When situational opportunities arose through the caring of white children, many of these Black women would secretly memorize letters and words as a form of self-education. They would covertly share what they learned with their own Black children and members of their communities.

After the 13th Amendment to the U.S. Constitution that eradicated African enslavement, many Blacks built schools to educate their youth. It was in these spaces that many Black women operationalized their commitment to social justice by becoming teachers. In 1904, educator and activist, Mary McLeod-Bethune opened the first private school for African American girls. It was originally called the Industrial Training School for Negro Girls, but in 1931 it was later renamed Bethune-Cookman College (JBHE, n.b.). This college served as a landmark institution dedicated to the upliftment of Black female life through education. In addition, there were several other Black women who paved the way in higher education. In 1862, Mary Jane Patterson, became the

first African-American woman to earn a bachelor's degree from Oberlin College in the United States.

Similarly, in 1921 Georgiana Rose Simpson became the first African-American woman to receive a PhD from the University of Chicago. These women and many more made unimaginable personal sacrifices to achieve academically despite laws and social conditions that made their accomplishments seem unattainable. They were trailblazers and social change agents who used education as a vehicle and act of resistance and an avenue toward freedom and transformation (hooks, 1994).

BLACK WOMEN AS PROFESSIONALS IN HIGHER EDUCATION

Black women have a long history of valuing education as an act of resistance (hooks, 1994), academic attainment (Coker, 2003) and pursuing leadership positions in higher education (e.g., GAMBLE & TURNER, 2015; LODER et al., 2007). According to the U.S. Census Bureau (2017) although Blacks made up slightly over 13% of the U.S. population, overall 15.1% of Blacks had a Bachelor's degree; 7.0% had master's degrees; 0.7% of had professional degrees (e.g., law, medicine); and only 1.1% of had doctoral degrees. When gender and age were factored in, the percentage of Black females (age 25 and older) with a bachelor's degree or higher was 24%, and the percentage of Black males (age 25 and older) with a bachelor's degree or higher was 20.6%. We can see from the numbers that Black women are indeed making strides toward degree attainment, but the numbers could be better in order to promote a sizeable and visible presence of Black women in higher education.

Data from the 2015 National Center for Education Statistics (NCES) showed that Black women constituted only 2% of full-time faculty at institutions of higher education. Some researchers (e.g., GRANT & SIMMONS, 2008) have identified various reasons to explain the disparity between graduation from doctoral programs to tenure and promotion. Grant and Simmons believed their academic and career barriers included a lack of mentorship, minimal or ineffective retention programs to support minority faculty, higher expectations

from Black faculty, difficulty in being promoted, and hostile work environment at predominantly White Institutions (PWIs) marked by racism, sexism, and homophobia (PATITU & HINTON, 2003). Another explanation was the current trend for universities and colleges to hire women and racial minorities into adjunct teaching positions rather than full-time tenure track positions (FLAHERTY, 2016).

For Black women who did obtain teaching positions, research indicated (e.g., GREEN & MABOKELA, 2011) that many had experienced incidents of being discriminated against and marginalized. Like students of color, Black professoriates and Black administrators in higher education experienced discrimination and stereotype threat which negatively impacted their performance and overall well-being. Stereotype threat was a term first coined by Steele (1997) who used it to describe a situational predicament in which individuals (typically of historically oppressed groups) believed themselves to be in danger of conforming to stereotypes regarding their social group. Feelings of stereotype threat had been known to have a negative impact on individuals' performances. Carter-Black (2008) described the threat phenomenon as an issue that often stripped Black students of their self-esteem, leaving them with self-doubts, fears, and misgivings. To this end, individuals who experienced stereotype threat had also reported a need to represent their group in an ultra-positive light in order to avoid or contradict negative stereotypes.

Visibility and acceptance have been a life-long struggle for people of color in academe. Visibility, acknowledgment, and validation are often associated motivations for the production of scholarship and knowledge. Collins (1993), through her social construct of black feminist thought, criticized the traditional approach of evaluating knowledge in academia. She asserted that the way traditional knowledge is being appraised by white males is a tactic that served to perpetuate the marginalization of Black women in academia and in leadership positions in higher education. Collins called for Black women in particular to develop greater self-awareness and self-consciousness (HARRIS, 2007).

Due to the complex intersectionality of the lives of Black women, they must often assess how race and gender in particular play a role in their experiences and interaction with others. Cole (2009) highlighted the crucial role of understanding how these distinct systems of oppression, such as genderism, racism, classism, sexism, and other isms, when combined, are experienced differently by the subordinate than when in isolation. Consistent with the characteristics associated with stereotype threat phenomenon, Black women faculty develop time-consuming self-presentation tactics such as closely monitoring presentations of self by dressing up, modifying any racial markers (e.g., altering kinky hair, or dark complexion), over-preparing for classes, or having to constantly cite their credentials to avoid deliberate dismissiveness from colleagues or students (HARRIS, 2007). Harris also noted that Black women's upward mobility in academe was often compromised as they expend enormous amounts of energy constantly combating negative prejudgets instead of placing their efforts into producing new knowledge.

According to Harley (2008), many Black women at PWIs suffer from *Race Fatigue Syndrome*—a phenomenon in which Black women felt undervalued, used, and unappreciated. They disproportionately assumed roles in service and teaching, and were often seen as the spokesperson for anything related to diversity while being excluded from other university domains (HARLEY, 2008). The barriers that Black women face in academia are very well documented (e.g., TURNER et al., 2008). Several researchers have offered various recommendations to help lessen institutional barriers. Among these strategies was the need for leadership role models, mentoring, greater efforts to recruit and retain Black faculty/professionals, diversity sensitivity trainings for all campus employees, and the creation of a hostile free campus climate in which diversity was valued and respected (GRANT & SIMMONS, 2008; HARLEY, 2008; PATITU & HINTON, 2003). Grant and Simmons (2008) further suggested that same-sex and same-gender mentoring combined with the mentoring of Black students by non-Black mentors may be effective ways to promote the academic success of Black women in higher education.

As we reviewed the historical and current literature on Black women in higher education, we were both inspired and saddened. First, we were inspired by the trailblazing achievements of historical Black women who embodied grit and determination to achieve academically and become leaders. We were disheartened to know that the numbers of Black women in post-secondary schools was not higher. Next, with all the social obstacles Black women have faced systematically in the United States, we wondered about our own stories and the ways in which we came to value and pursue higher education. To this end, the purpose of this study was to use an autoethnographic approach to explore specific familial and societal messages, in addition to experiences that influenced our academic and leadership development as Black women living in the United States. It should be noted that the terms Black and African American are used interchangeably in this paper for logistical simplicity. However, we are very much aware of the differences that exist among Black women with respect to nationality and country of birth. Nevertheless, we maintain that regardless of place of origin, once Black women are exposed to capitalist patriarchy and racism (hooks, 2004), as a result of living in colonized societies, they become vulnerable to variations of the same oppressive forces (e.g., racism, sexism, classism). Therefore, given this reality we posit that Black women are members of the same collective social group. Lastly, in this study, the definition of leadership was defined as an individual who may or may not hold a position of authority or power, but had the ability to serve, advocate for, or inspire others in their social circle or larger community.

METHOD

Qualitative autoethnography methodology was used in this study. Autoethnography is “a form of critical self-study in which the researcher takes an active, scientific, and systematic view of personal experience in relation to cultural groups identified by the researcher as similar to the self (i.e., us) or as others who differ from the self (i.e. them)” (HUGHES, PENNINGTON, & MAKRIS, 2012, p. 209). Autoethnography inquiry allows researchers to use their lived

experiences and self-reflection as a pathway to data collection, broaden social narratives regarding a particular phenomenon, consider the larger societal implications of the analysis, and enrich existing scholarship in a particular discipline (ADAMS, JONES, & ELLIS, 2014). This form of research came out of the field of anthropology (PATTON, 2002) and relies on self-reflection to explore and illustrate a certain experience. Early studies using ethnography as a research method placed importance on the researcher maintaining a certain “detachment” toward academic inquiry and to be an observer of its research participants (VIDICH & LYMAN, 2003). However, Lincoln and Denzin (1994) pointed out that the notion of true disconnection was a fallacy because all researchers have some attachment to their work.

In addition, elements of Consensual Qualitative Research (CQR; HILL, 2012) was used in the data analysis of this study. CQR is a comprehensive method of collecting and coding qualitative data through the use of interviews questions. Core aspects of CQR include (1) a focus on induction versus deduction analysis; (2) use of semi-structured open-ended interview questions; (3) use of narrative and stories; (4) focus on context to understand cases being studied; (5) small qualitative numbers; (6) multiple perspectives of research team members with at least three researchers and two or three conducting the audit check; (7) consensus-building among the research team; (8) an emphasis on culture, ethics, and trustworthiness; and (9) revisiting raw data to verify emerging conclusions. For the purposes of this study, we used five components of CQR: a research team, structured interview questions, consensus-building to analyze data, attention to cultural context; and revisiting data.

BLACK FEMINIST THOUGHT

Lastly, we used Black Feminist Thought (COLLINS, 1990) as a theoretical conceptual framework for this study. According to Collins (1990), Black Feminist Thought stipulated that Black women have a unique standpoint, angle of vision, or *outsider-within* status that has enabled us to use our positionality to creatively define, validate, and empower ourselves. Core tenets of Black

Feminist Thought include the acknowledgement that Black women (1) have specialized knowledge about our own realities; (2) must be self-defining by rejecting racialized gender stereotypes imposed on us by others; (3) must engage in collective dialogue as a means of self-validation; and (4) must honor the intersectionality (e.g., race, gender, social class, sexual orientation) of our lives. Lorde (1984) also noted the importance of understanding the intersectionality of Black women's lives by warning against attempts to leave out any part of their multiple identities. Noting that to remove any feature would distort the complex view and understanding of the lives of women of color. Lorde noted:

My fullest concentration of energy is available to me only when I integrate all the parts of who I am, openly, allowing power from particular sources of my living to flow back and forth freely through all my different selves, without the restriction of externally imposed definition. Only then can I bring myself and my energies as a whole to the service of those struggles which I embrace as part of my living (LORDE, 1984, p. 120-21).

Participants

The four authors of this paper who identify as Black women participated in this study. The lead author (Participant [P1]) identified as African American, a PhD holder, and an associate professor with over 18 years teaching in higher education. The second author (Participant [P2]) identified as Haitian American, holder of two master's degrees, a doctoral student, and a Student Affairs professional working in higher education. She had lived in the U.S. for over 20 years. The third author (Participant [P3]) identified as African American, a doctoral student and community-based counseling professional. The fourth author (Participant [P4]) identified as American American and a master's degree student. All four participants identified as first-generation college students, or the first individuals in their families to receive a college degree. We ranged in ages 32 to 52, either worked or taught at the same university, and had academic interests in either the fields of counseling or social work.

Our research team developed out of a shared past history of facilitating a weekly support group at a Mid-Western university in the United States. The support group was designed to help women of color explore their academic and career goals and had been an important feature of student life for many women on campus. We had been inspired by the many stories shared by group participants who successfully navigated their way through college. We began to reflect on our own personal experiences navigating high school and college, and wondered how we were able to academically succeed despite many societal, cultural, and personal challenges. In the beginning we informally met to share our reflections until a decision was made to conduct an autoethnographic study using our own life histories as living data.

Data Collection

After five research meetings and conducting an extensive literature review, we developed five structured self-reflective questions to guide our self-study:

1. Reflecting back on your childhood, what messages did you receive about education and scholarship?
2. Reflecting back on your childhood, what messages did you receive about leadership?
3. What significant events/experiences as an adult have shaped your understanding of scholarship and leadership?
4. In what ways if any, has your identity as a Black woman shaped your experiences?
5. What are the lessons learned as you continue to pursue your professional aspirations in counselor education?

All participants responded individually to the self-reflective questions within the span of three weeks. We each kept structured written notes as a way of documenting our individual responses. We individually coded our responses and shared them with each other. Our research team met on four separate occasions to engage in dialogue, code and identify emerging themes.

Through continuous dialogue we engaged in consensus-building to collectively analyze the data (CQR; Hill, 2012). Each research meeting lasted on the average of three to four hours.

RESULTS

Five themes emerged: (1) Family Expectations and Support; (2) Self-Efficacy; (3) Importance of Role Models; (4) Resiliency in Dealing with Stereotypes; and (5) Multiple Responsibilities, with the subcategories of Self, Family, and Community.

Theme 1#: Family Expectations and Support

Family expectations, encouragement, and support emerged as a major theme. There were strong family messages transmitted regarding the importance of being self-reliant. It was always expected that we would finish high school, but there were also expectations and support from parents and extended family members that we needed to go beyond high school. We recalled consistent family messages being directed toward us as Black adolescent girls. The message: it was critical to achieve academically so we could get a decent job, and not rely on men to take care of us. Our family members also believed it was also important for us to not hide our intelligence as young Black females. Overwhelmingly we noted the most encouragement came from our mothers. As one participant remarked: "My mother had minimal education...though she did not graduate from high school, she placed extreme importance on education and was determined to ensure that all five of her children received a decent education". Another participant shared: "My grandmother had limited mobility and rarely left the house". [However], she said: "nothing would keep her from attending my high school graduation. This message...reiterated for me the importance of an education".

Finally, in addition to consistent active messaging and verbal encouragement, we noted that several of our family members and parents made enormous

financial sacrifices to ensure that we got a good education. One participant reflected:

I remember them [parents] making the decision to send me to private school for high school. It was explained to me that sending my brother and I to a private school, would be a sacrifice for them, however it was one that was important to them because they wanted us to get a good education.

Theme 2: Self-Efficacy

This category was defined as having a strong sense of self and the ability to anticipate and meet any academic or personal challenge. We all noted a strong awareness and belief in our personal skills and talents. It should be noted that even in the midst of our individual self-efficacy, we did acknowledge that there were many times we were afraid, but confident that things would work out. It was this self-efficacy that enabled us to identify our leadership potential. In this context leadership was defined as the ability to motivate, inspire, and serve as a role model for others. As one participant noted:

Being smart and capable of success was always part of my self-concept. My childhood was one in which I was inadvertently placed into leadership roles since I was five.... Being raised by a single mother who was overwhelmed with an alcohol addiction left me vulnerable. Having to make decisions of survival prematurely catapulted my leadership skill set as I often made decisions across safety, financial, and social issues.

Another participant noted: “Through every challenge, trial and tribulation, my confidence magnified as the realization set in that I possessed personal power and the ability to impact, respond, and navigate setbacks to propel forward to victory”.

Theme #3: The Importance of Role Models

Having significant role models was another theme that emerged. We recalled during our childhood not having professional contact with professors,

or individuals who had achieved degrees above the bachelorette. We noted having teachers who we looked up to, but we did not recall having significant career-related discussions with these individuals. We agreed that many of our role models came in the form of “informal” individuals whom we came into contact with at school, church, or in the community. Some of these role models were people who we never talked to directly, but just observed going to work. They were custodians, community leaders, single mothers, or business owners. One participant noted:

During my undergraduate years, I became aware of a woman named Ms. “C” who worked on campus. She carried a briefcase - she was the first African American woman I ever saw working in higher education. I remember thinking that if she could work in a college setting, then perhaps so could I! I was so impressed by the way she carried herself. She looked so important and focused... I never forgot that. Her image had a big impact on me.

Another participant shared:

There was a custodian who did not have a degree, but he would see me on campus everyday and ask how school was coming along. There were many days where I thought I would drop out of school, but Mr B.’s concern for me helped to give me the extra push I needed. You can never underestimate the power of showing an interest in another person. I wish I knew where Mr. B. was today. I would like to thank him.

Theme #4: Resiliency in Dealing with Stereotypes

Resilience in this context not only meant the ability to cope with life’s challenges, it also meant being able to deal with racial, gender, or social class stereotypes. These experiences included, but were not limited to racial microaggressions, verbal attacks, or academic scrutiny from others. Issues of racial and gendered stereotypes showed up across the lifespan: during childhood, the teen years, and as adults. One participant shared a painful memory:

I was in the first grade and it was the first day of school. My teacher who was White invited students to share stories about their summertime activities. A white male student raised his hand and told the teacher that he had learned how to spell the word: CONSTITUTION. The teacher invited the boy to the front of the room where he demonstrated his spelling talents. I observed how delighted the teacher was, and I wanted to impress her too, so I went home that evening and learned how to spell the word CONSTITUTION. When I returned to school the next day I informed the teacher that I had memorized the spelling of the word, but she did not appear impressed at all...in fact she had a frown on her face and she told me return to my desk and sit down. I was crushed. It was at that moment that I realized that my life as a Black girl was going to be different from my white male classmate [...]

Participants of this study also talked about issues of stereotype threat and the ways in which it affected their interaction with peers and faculty. Throughout our primary, secondary, and post-secondary educational experiences we were highly vigilant and self-monitoring about not reproducing any stereotypes that might be negatively perceived as “ghetto.” Ghetto is a term used to describe individuals who grow up in poor neighborhoods and behave in unsophisticated ways. Examples of this within a racialized gender context include behaviors such as being verbally loud, having a combative attitude, or seeming unintelligent. One participant shared:

I knew some of my professors were not expecting me to know the answers to questions posed in class. One time I had a professor question the legitimacy of a term paper I wrote. He suggested I was not the original author of the paper. I was so livid, but instead of getting angry, I had to cool down my reaction so he would not perceive me as a loud angry Black woman. It took a lot of energy on my part not to show my true emotions.

Another participant weighed in:

I have to deal with oppression (racism, sexism)...For example, dealing with microaggressions; [my] research being questioned due to its focus on Black women as the sole subject, being looked upon to offer a comment on the Black experience, or my hairstyle choices being characterized as less professional.

In addition to remembering the ways in which we responded to stereotypes, there was an acknowledgement that one needed to engage in self-care as a means of promoting resilience. This is because consistent experiences with racism and sexism can negatively weigh on the psyche. As one participant acknowledged: “Experiences with oppression can get you down and require additional energy to continually engage in self-monitoring and self-care. I have to make sure I am not too stressed or my blood pressure will go up!”

Theme #5: Multiple Responsibilities (Subcategories: Self, Family, Community)

We noted the importance of achieving academically and giving back to everyone who had believed in and encouraged us along the way... Leadership, academic and career accomplishments were understood as a platform for helping and serving others. Our study found that helping and supporting the development of others was an essential responsibility of our role as Black women, and emerging scholars. We noted that individuals felt a sense of responsibility to self, immediate and extended family, and community.

Responsibility to Self. Personal accountability played a significant role in our academic development and navigation through school. Even though we all had a high degree of self-efficacy, there were many times in which we felt emotionally overwhelmed or temporarily discouraged. In the midst of those challenging times, we all knew we could not let ourselves down by not completing a course assignment or any other academic requirement. As one participant recounted:

I have to be honest, there were several times when I felt totally overwhelmed. I thought about all the work I had to do. I was so tired and burnt out from not getting enough sleep, or coming home late from the two jobs I had. I would weigh the pros and cons of not completing my degree. In the end, I knew that if I did not finish I would have really disappointed the most important person: me.

Responsibility to Family. It was not only expected that we finished school, but it was important *how* one finished. We all recalled our parents wanting to be able to brag to their friends about our academic accomplishments. There was an expectation that our school performance (and therefore we) should be a source of pride and inspiration for our families. One participant recounted an event:

I recall an incident when I brought home a failing grade in one of my courses. My mother was deeply disappointed in me. She made it clear that doing well in school WAS my job, and I had better see to it.

Another participant added:

I remember when my uncle asked, “how does it feel to be in school for your PhD and have the whole family looking toward you to finishing?” Until that moment I had not fully realized just how much my family was looking forward to me successfully completing my degree. It was inspiring to know that I was carrying their hopes and dreams.

Responsibility to Community. In the midst of feeling a strong responsibility to self and family, there was the larger Black community that we felt a great deal of responsibility to. We wanted our lives to serve as evidence of positive examples that could come out of Black communities. We were very aware of the often negative stereotypes people had regarding Black girls who lived in working poor Black communities. One participant declared:

I grew up in a government subsidized housing project. It was all Black and barely anyone there had a college degree. Even though there was a lot of crime, drugs, and violence, there were a lot of good families living in my community who wanted a better life for their children. They felt that if their children could do better, then the community as a whole will be better. I was determined to be one of those kids who did better and exceeded expectations.

Another participant extended her definition of community to encompass her workspace that included a large minority population:

I manage a program [in higher education]. Our mission...is to help students matriculate and achieve their goals successfully while helping them overcome barriers....This position means a great deal to me because it has given me the opportunity to have an impact on individual students.

Discussion

The purpose of this study was to explore the experiences of a group Black women living in the United States who used their personal narratives to uncover and analyze factors that shaped their academic development. Several relevant themes were identified indicating that in this present study, Black women were highly influenced by personal, familial, and community factors. First, family expectations and support were a driving force in the messaging and transmission of values toward academic engagement and success. Family support served as an anchor and place of origin to nurture growth and development. Family expectations were also intertwined with a sense of responsibility to do well academically. This finding is consistent with Wilson (1978) who found that Black children were heavily influenced by family messaging, particularly when it involved issues of personal and cultural identity.

Second, our research found that family support also had a strong influence on our sense of positive self-efficacy. We all had a high positive self-concept that served as an anchor and launch pad for our academic and emotional growth. This finding was not surprising given that we all had strong personalities and attributed many of our strong will tendencies to our mothers who also served as important role models. This is consistent with research that suggested that youth who had positive role models tended to be goal-oriented (Shade, 1983), in addition to develop positive career aspirations (BUUNK, PEIRO, & GRIFFIOEN, 2007). Further, Collins (1990) noted the importance of Black women's dialoguing as a means of "truth-telling," self-validation, and production of knowledge.

Next, with respect to developing resilience in dealing with stereotypes, participants of this study had the ability to recognize and cope with stereotypes. Even as youth we may not have been able to name the issue, but

we certainly understood the unsettling feelings. These findings are consistent with Williams (2007) who found that Black children received messages about racial scripting and stereotypes early in the developmental lifespan. Similarly, this present study showed that Black women were indeed aware of stereotype threat and worked hard to combat its negative psychological impact as they often found themselves as the “only” in predominantly white spaces. These sentiments are compatible with Johnson-Ahorlu (2013) who found that many African American women experienced stereotype threat. We were able to reframe our challenges as Black women to see them as strengths (e.g., experiences of being the “outsider within”) (COLLINS, 1990). Being the “other” in higher education allowed us to learn how to deal with environmental ambiguity and stress (e.g., we must be twice as good as our white counterparts). Consistent with Collins (1990), Harris-Perry (2011) also noted the stereotypes and distortions in which many Black women must navigate in work and educational spaces. Similarly, Solorzano, Ceja, Yosso (2000), highlighted the ways in which Black women experienced microaggressions in educational spaces.

A sense of responsibility to self, family, and community permeated the consciousness of each of us to develop academic goals. This is consistent with research from Coker (2003) who found that personal, familial and community honor intertwined and held equal salience, and driving forces for Black women who sought higher education.

Lastly, we also noted that with respect to our individual research activities and interests, we tended to embrace an interdisciplinary intellectual framework. This enabled us to ask new questions, and thus expand our academic fields. We realized that our own unique standpoint as Black women positioned us to think outside of the box, and enhance our potential as leaders. Although we all were engaged in various professional or community organizations, our definition of leadership largely encompassed attitudes and beliefs that served as positive habits that would facilitate personal academic growth and modeling for others.

As we reviewed on our collective narratives several revelations came to mind. First, despite the low numbers of Black women in higher education, our very physical presence served as a place of resistance to the status quo in higher education. Although not confirmed, we believe our “otherness” changed the vibrations of our educational environments with respect to the nature and direction of discussions in classrooms, work committees, or on research teams. Our cultural experiences and family of origins provided emotional and generational support for us to succeed. We understood that seeking support and finding allies foster academic and professional growth (LODER et al., 2007), and were central to our development and survival. Sometimes we used strategies of emotional disconnection in order to cope. This disconnection may have served as a protective factor in reducing gender or racial oppression similar to Horsford’s (2014) study that examined risks and protective factors among Black women in pursuing doctoral degrees in clinical training programs.

Limitations of study - We recognize that one of the major criticisms of using autoethnography as a methodology is that some regard it as the ultimate form of self-absorption and data encapsulation (FARRELL, 2017), or that it lacks reliability, validity, and generalizability. We disagree with this position. We did not just capture key moments in our lives regarding our academic development, we worked with each other to validate the data based on extensive review of the literature and collective self exploration. Results of this present study are not meant to be representative of all Black women, but simply illustrative of a set of experiences that might be shared by other Black women. This is similar to Vaz (1997) who highlighted the usefulness of evoking narrative forms of qualitative research when working with Black female participants. To this end, not only did we view autoethnography as intellectually stimulating, we found it to be healing and empowering. This is consistent with research found by Poulos (2008) who noted the value of writing as therapeutic and freeing.

Future researchers interested in extending discourse in the area of Black women’s academic development may want to expand this current study to

include more participants, use focus groups (COKER, HUANG, & KASHUBECK-WEST, 2009), or other forms of qualitative data collection. Regardless of the method, it is critical that the approach be culturally responsive and informed (HUANG & COKER, 2010). Future researchers may also want to explore various demographic factors (e.g., sexual orientation, physical abilities, spirituality) that may impact the experiences of Black women regarding academic development.

In order to enhance the academic development and leadership in higher education, we offer the following recommendations to Black women: (1) Always maintain close relationships with family and friends - they may serve to be your greatest support; (2) engage in leadership opportunities in community and professional organizations; (3) conduct research with, for, and about other women of color to foster self-validation and alliances; (4) remember your own personal wellness and seek emotional balance between your academic and professional life; (5) don't seek all of your validation from higher education - find other avenues of affirmation; (6) have a place to vent because you will inevitably have strong reactions to challenges around you - this is normative; (7) always engage in continued growth and development; (8) seek international experiences - this will broaden your perspective of the world; and (9) become a mentor/sponsor/role model to others interested in advancing their academic attainment.

References

- ADAMS, T.E.; JONES, S.H.; ELLIS, C. *Autoethnography*. Oxford University Press, 2014.
- BUUNK, A. P.; PEIRÓ, J. M.; GRIFFIOEN, C. A positive role model may stimulate career-oriented behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, n. 27, 2007, p. 1489-1500.
- CARTER-BLACK, J. A Black woman's journey into a predominately white academic world. *Affilia: Journal Of Women & Social Work*, v. 23, n.2, 2008, p. 112-122.
- COKER, A. D. African American female adult learners. *Journal of Black Studies*, n. 33, 2003, p. 654-674. doi: 10.1177/0021934703033005007.

COKER, A. D.; HUANG, H.; KASHUBECK-WEST, S. Research with African Americans: lessons learned about recruiting African American women. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, n. 37, 2009, p. 153-165.

COLE, E. R. Intersectionality and Research in Psychology. *American Psychologist*, v. 64, n. 3, 2009, p. 170-180.

COLLINS, P. H. *Black Feminist Thought*. New York: Routledge, 1990.

_____. Toward a new vision : Race, class, and gender as categories of analysis and connection. *Race, Sex, & Class*, v. 1, n. 1, 1993, p. 25-45.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

FLAHERTY, C. More Faculty Diversity, Not on Tenure Track. *Inside Higher Ed*, 2016 Available at <https://www.insidehighered.com/news/2016/08/22/study-finds-gains-faculty-diversity-not-tenure-track>. Retrieved April 10, 2018.

FARRELL, L. When I say ... autoethnography. *Medical Education*, v. 51, n. 1, 2017, p. 11-12. doi:10.1111/medu.13216

FRANKLIN, J. H. *From slavery to freedom*. New York: A. A. Knopf, 1947.

GAMBLE, E. D.; TURNER, N. J. Career ascension of African American women in executive positions in postsecondary institutions. *Journal of Organizational Culture, Communications, and Conflict*, v.19, n.1, 2015, p. 82-101.

GREEN, A. L.; MABOKELA, R. *Sisters of the Academy: Emergent Black women scholars in Higher Education*. Herndon: Stylus Publishing, 2011.

GRANT, C. M.; SIMMONS, J. C. Narratives on experiences of African-American women in the academy: conceptualizing effective mentoring relationships of doctoral student and faculty. *International Journal Of Qualitative Studies In Education (QSE)*, v.21, n.5, 2008, p. 501-517. doi:10.1080/09518390802297789

HARLEY, D. Maids of Academe: African American women faculty at predominately white institutions. *Journal Of African American Studies*, v.12, n.1, 2008, p. 19-36. doi:10.1007/s12111-007-9030-5

HARRIS, T. M. Black feminist thought and cultural contracts: Understanding the intersection and negotiation of racial, gendered, and professional identities in the academy. *New Directions For Teaching & Learning*, n. 110, p. 55-64, 2007. doi:10.1002/tl.274

HARRIS-PERRY, M.V. *Sister citizen: Shame, stereotypes, and Black women in America*. New Haven: Yale University Press, 2011.

HILL, C.E. (Ed.). *Consensual qualitative research: A practical resource for investigating social science phenomena*. Washington, DC: American Psychological Association, 2012.

HOOKS, B. *Feminist theory: From margin to center*. Boston, MA: South end Press, 1984.

_____. *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge. 1994.

_____. *The will to change: Men, masculinity, and love*. New York, NY: Atria Books, 2004.

HORSFORD. S. *The Interface of Risks and Protective Factors among African American Women in Clinically Focused Graduate Programs*. Retrieved from Dissertation Abstracts. Michigan State University. ED568437, 2014.

HUANG, H.; COKER, A. D. Examining issues affecting African American participation in research studies. *Journal of Black Studies*, n. 40, 2010, p. 619-636. doi:10.1177/0021934708317749

HUGHES, S.; PENNINGTON, J. L.; MAKRIS, S. Translating autoethnography across the AERA standards: Toward understanding autoethnographic scholarship as empirical research. *Educational Researcher*, v.41, n.6, 2012, p. 209-219. doi: 10.3102/0013189X12442983

JOHNSON-AHORLU, R.N. “Our biggest challenge is stereotypes”: Understanding stereotype threat and the academic experiences of African American undergraduates. *The Journal of Negro Education*, v. 82, n. 4, 2013, p. 382-392.

JBHE - *Journal of Blacks in Higher Education Key Events in Black Higher Education* [n.d.].

JBHE - *Journal of Blacks in Higher Education Chronology of Major Landmarks in the Progress of African Americans in Higher* [n.d.].

Education. <https://www.jbhe.com/chronology/> Retrieved April 12, 2018.

LODER, T. L.; SIMS, M. J.; COKER, A. D.; COLLINS, L.; BROOKS, M.; VOLTZ, D.; CALHOUN, C. On becoming and being faculty-leaders in the field of urban education and also being African American...seems promising: Reflections from African American women and men in the academy. *Advancing Women in Leadership Online Journal*, v.27, 2007. Winter.
<http://www.advancingwomen.com/awl/winter2007/Loder.htm>

LORDE, A. *Sister outsider*. Trumansburg, NY: The Crossing Press, 1984.

National Center for Education Statistics (NCES, 2015). <https://nces.ed.gov/>
Retrieved: April 5, 2018.

PATITU, C. L.; HINTON, K. G. The experiences of African American women faculty and administrators in higher education: Has anything changed? *New Directions For Student Services*, n.104, 2003, p. 79-93.

PATTON, M. Q. *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.

POULOS, C. N. *Accidental ethnography: An inquiry into family secrecy*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008.

SHADE, B. J. The social success of Black youth: The impact of significant others. *Journal of Black Studies*, n.14, 1983, p. 137-150.

SOLORZANO, D.; CEJA, M.; YOSSO, T. Critical race theory, racial microaggressions, and campus racial climate: The experiences of African American college students. *The Journal of Negro Education*, v.69, n.1 / 2, 2000, p. 60-73.

STEELE C. *A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance*. American Psychologist, v. 52, n.6, p. 613-629, 1997.

TURNER, C. V., Gonzalez, J. C., & Wood, J. L. . Faculty of color in academe: What 20 years of literature tells us. *Journal Of Higher Education*, v. 1, n. 3, 2008, p. 139-168.

U.S. Census Bureau - *Current Population Survey, Annual Social and Economic Supplement*.<https://www.census.gov/programs-surveys/sahie/technical-documentation/model-input-data/cpsasec.html>. 2017. Retrieved April 9, 2018.

VAZ, K. (Ed.) *Oral narrative research with Black women*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997.

VIDICH, A.J.; LYMAN, S.M. Qualitative methods: their history in sociology and anthropology. In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds.), *The Landscape of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003, p. 23-44

WALKER, A. *In search of our mothers' gardens*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1983.

WILLIAMS, R.L. *Racism learned at an early age through racial scripting*. Bloomington, IN: Authorhouse, 2007.

WILSON, A. *Developmental psychology of the black child*. New York, NY: Africana Research Publications, 1978.

PROFESSORA, MULHER NEGRA E A LEI DA DIVERSIDADE

Lori Hack de Jesus¹

Universidade do Estado de Mato Grosso

Resumo

As escolas de Educação Básica devem atender os dispositivos das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Essa obrigatoriedade atinge todos/as os/as docentes dos estabelecimentos. Entretanto, a responsabilidade pela implementação das leis recai sobre professores/as negros/as e indígenas, isto é, é colocada pelos/as colegas. Desta forma, e não apenas por isso, professores/as negros/as e indígenas, têm assumido a liderança do trabalho no que se refere à implementação das leis, pois possuem compreensão da necessidade e possuem a sensibilidade necessária para tentar envolver os/as colegas de docência, auxiliando no processo. A universidade inserida nas escolas através de diversos programas, como PIBID, projetos de pesquisa e de extensão consegue observar e comprovar este fato no cotidiano. Relatamos neste texto, a pesquisa desenvolvida em uma escola de Ensino Fundamental da região do Vale do Arinos, onde uma professora negra se tornou referência na aplicação da Lei 10.639/03 e parceira nos projetos de extensão sobre o assunto das africanidades. Os projetos sobre a história e a cultura afro-brasileira que ela desenvolve em sua sala de aula chamam a atenção de colegas, que solicitam suas orientações com a finalidade de adaptarem para as suas salas, o que ela faz com alegria, pois tem compromisso com a questão racial na educação e na sociedade, o que promove o trabalho. E, por algumas vezes, suscita a inveja e o ciúme, o que causa o estresse de ambas as partes e o retardamento da implementação da lei. Por outro lado, essa professora e grande parte dos/as educadores/as demonstram a compreensão de que o racismo ainda está muito presente em nossa sociedade e que o trabalho, apesar de exaustivo, não pode parar.

Palavras-chave: mulher negra; educação; diversidades; lei 10.639/03; africanidades

¹ Professora efetiva da UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso - Campus Universitário de Juara - MT - Departamento de Pedagogia / Grupo de Pesquisa LEAL - Laboratório de Estudos de Pesquisas em Diversidade da Amazônia Legal. É Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, onde defendeu a dissertação Trajetórias de Vida e Estudo de Alunos Negros do Ensino Médio da Cidade de Tapurah, MT (2005). lorihj@hotmail.com

TEACHER, BLACK WOMAN AND THE LAW OF DIVERSITY

Abstract

The Basic Education schools must comply with the provisions of Laws 10.639 / 03 and 11.645 / 08, which make teaching on Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture compulsory. This obligation affects all the teachers of the establishments. However, the responsibility for implementing the laws lies with black and indigenous teachers, that is, with their colleagues. In this way, and not only for this reason, black and indigenous teachers have taken the lead in the implementation of laws, because they have an understanding of the need and have the necessary sensitivity to try to involve their colleagues Assisting in the process. The university inserted in the schools through several programs, like PIBID, projects of research and extension can observe and prove this fact in the quotidian. We report in this text the research developed in a primary school in the Vale do Arinos region, where a black teacher became a reference in the application of Law 10.639 / 03 and a partner in extension projects about Africanity. The projects about the history and the Afro-Brazilian culture that she develops in her classroom draw the attention of colleagues, who ask for their orientations with the purpose of adapting to their classrooms, which she does with joy, since she is committed to The racial question in education and society, which promotes the work. And sometimes it raises jealousy and jealousy, which causes the stress of both parties and the retardation of the implementation of the law. On the other hand, this teacher and a great part of the educators demonstrate the understanding that racism is still very present in our society and that the work, although exhaustive, it can not stop.

Keywords: black woman; education; diversity; law 10.639 / 03; africanity

INTRODUÇÃO

Diversas pesquisas têm comprovado que as relações na sociedade brasileira têm se dado de forma desarmônica, principalmente, em se tratando das relações raciais e étnicas, dentre elas, Rosemberg (1987), Oliveira (1999), Cavalleiro (2000 e 2001), Jaccoud e Beghin (2002), Silva Jr. (2002), Fazzi (2004) e Carvalho (2005). Estes pesquisadores evidenciam, desta forma, que a democracia racial, tão propalada nos discursos, não passa de um mito e, que as políticas públicas universalistas são ineficazes na promoção da igualdade entre indígenas, negros/as e brancos/as, contribuindo para a manutenção de privilégios para o grupo racial branco.

Assim, percebemos que as desigualdades raciais nos diversos setores da vida humana, tais como a educação, saúde, habitação, trabalho, acesso a bens e outros têm se mantido inalteradas ao longo do tempo. Segundo Henriques (2001), os indicadores sociais mostram melhorias na qualidade de vida de todos os brasileiros, negros e brancos, entretanto, a diferença nos indicadores sociais entre os grupos raciais não tem diminuído, o que prova que a democracia racial em nossa sociedade permanece como um mito.

Comprovou-se também, a existência e as consequências do racismo no interior das escolas. O preconceito e a discriminação decorrentes do racismo promovem prejuízos às crianças, vítimas de tais ações, entre as quais, as crianças negras estão em maior número, segundo Henriques (2001). Conscientes da existência do racismo no interior do contexto escolar, podemos confirmar a necessidade de promover uma educação que supere esta realidade, uma educação que combata categoricamente a questão, ou seja, uma educação antirracista.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteraram a Lei 9.394/96 (LDB), incluindo no currículo oficial das escolas a obrigatoriedade do estudo dos conteúdos relacionados à História e à Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena, vieram para auxiliar nesse processo de romper com a permanência dessas desigualdades em função do preconceito racial e étnico existente na sociedade brasileira.

E, para a efetivação deste trabalho, compreendemos que o/a professor/a, no interior da sala de aula, é o/a grande responsável pela veiculação destes conhecimentos, sendo o sujeito desencadeador desse processo e o interlocutor da mudança manifesta nos dispositivos curriculares das disciplinas escolares.

Para tanto, todos/as os/as professores/as devem estar preparados/as, conhecendo os aportes teóricos que dão sustentação à essa prática. Assim, a obrigatoriedade implicada nas leis atinge todos/as os/as docentes dos estabelecimentos. Entretanto, indiretamente, a responsabilidade pela implementação das leis é, comumente, assumida pelos/as professores/as negros/as e indígenas, pois é assim delegada pelos/as colegas professores/as brancos/as, dizendo que não dominam o assunto e não conseguem lidar com as situações de preconceitos racial e étnico que ocorrem em sala de aula.

Desta forma, e não apenas por isso, professores/as negros/as e indígenas, têm assumido a liderança do trabalho no que se refere à implementação das leis, pois possuem compreensão da necessidade e possuem a sensibilidade necessária para tentar envolver os/as colegas de docência, auxiliando no processo.

Entendemos que este trabalho é muito relevante para as crianças, assim como, para os/as professores/as das escolas, pois não é apenas uma questão de cumprir a Lei 10.639/03, mas sim, de incentivar a compreender e a valorizar a história e a cultura africana e dos afro-brasileiros, assim como, contribuir para ampliar o referencial afirmativo, a fim de auxiliar na construção da identidade negra através da elevação da autoestima de professores/as e crianças negras na escola e fora dela.

O trabalho desenvolvido por esta professora oportuniza a reflexão sobre as relações raciais na sociedade brasileira e na escola, o que pode levar a uma intervenção significativa dos/as demais professores/as, futuramente, diante das situações de discriminação racial na escola, contribuindo assim, para a diminuição até a eliminação do racismo em nossa sociedade.

A universidade inserida nas escolas através de diversos programas, projetos de pesquisa e de extensão, como PIBID, Programa Institucional de

Bolsas de Iniciação à Docência consegue observar e comprovar este fato no cotidiano.

Relatamos neste texto, a pesquisa desenvolvida em uma escola de Ensino Fundamental da região do Vale do Arinos, onde uma professora negra se tornou referência na aplicação da Lei 10.639/03 e parceira nos projetos de extensão sobre o assunto das africanidades.

O artigo está organizado em duas partes a primeira apresentando a voz da professora Negra em memórias narradas e dialogadas com pesquisadoras. A segunda a sua inserção nos projetos PIBID, eventos e extensão da Universidade do Estado de Mato Grosso.

DE QUEM FALAMOS?

De uma mulher negra que em forma de narrativa expôs seus sentimentos, memórias e histórias que são evidenciadas, timidamente, no sentido de acalento suave e dolorido, transscrito nos olhares e comportamentos na hora da narrativa, e é feito com sentimento de dor, pois as marcas são profundas. Trata-se de um constructo que é individual, mas que também é coletivo, porque constituídas por relações históricas e de vivências sociais comum ao gênero feminino de mulheres negras.

Falamos da mulher negra em processo de resistência e resiliência, que não se faz no isolamento, mas, no desfazer dos pensamentos homogeneizantes, que em grupos e movimentos, se agregam em enfrentamentos ao racismo e na construção da decolonialidade, pois, a colonialidade nas Américas é o marco do racismo, é a violência do *apartheid* dos povos e a supremacia eurocêntrica.

Quando as mulheres negras, a exemplo desta professora, tomam para si a responsabilidade de descolonizar, em práxis catalizadora, aumentam a velocidade da reação de enfrentamento ao racismo, constituindo-se como agentes de processos intervencionistas, que não agem apenas em seu favor, mas da coletividade de negras e negros deste país.

Esta mulher negra, hoje professora, narra² que “muito antes mesmo de atuar como professora sentia na pele o preconceito racial que ocorria com pessoas negras, o que ainda ocorre dentro da escola”. De acordo com pesquisa de Carvalho (2005), crianças negras apresentam menor desempenho escolar e isso pode ser verificado como sendo consequências da ação do preconceito racial sofrido por elas no espaço escolar.

Em narrativa, a professora evidencia que a questão étnico-racial é um desafio que está presente nas vivências e também compõe situações e forças sociais em desfavor das pessoas negras, das mulheres negras, porque é preciso a todo tempo provar competências. Diz que³: “a capacidade é colocada à prova a todo momento, pela desconfiança que as pessoas demonstram em qualquer profissão em que a pessoa negra se envolva, enquanto que o estereótipo da empregada doméstica ou faxineira permeia o pensamento das pessoas a respeito da mulher negra”.

A narrativa demonstra que a condição da pessoa negra, da mulher negra no mercado de trabalho brasileiro, está marcada por preconceitos, permeada por questões raciais e de gênero, onde a mulher negra tem demarcado, *a priori*, o seu lugar dentro da classe social. Essa visão evidencia desigualdade racial, de classe e de gênero, onde as mulheres negras são obrigadas a produzir sempre, em maior grau que outras, estão sempre em estado de vigilância e buscam enfrentar esse sistema alienante e preconceituoso. São ideias inseridas na sociedade pelo discurso do colonizador, do dominador, e, estes discursos foram se assentando em ações e na memória do pensamento coletivo nacional.

Em geral as mulheres negras são submetidas à condições mais precárias de trabalho, principalmente, em funções e colocações sem qualquer prestígio social, ainda que demonstrem condições iguais ao de mulheres brancas de exercer profissões mais valorizadas em nossa sociedade. De acordo com Henriques (2001), o nível de precariedade dos postos de trabalho é sempre maior para os negros do que para os brancos.

² Entrevista concedida em junho/2012.

³ Idem.

Da mesma forma, percebe-se, ainda hoje, que o salário de mulheres negras é inferior aos de homens e mulheres brancas, ainda que seja no desempenho de profissões ou funções iguais. Soares (2000) em sua pesquisa através do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), conclui que os rendimentos das mulheres negras chegam a ser 60% inferiores ao rendimento de homens brancos. E essas “diferenças” não são meras diferenças, elas se transformam em “desigualdades”, desigualdades raciais que impõem ao grupo negro piores condições de vida, pelo simples fato de terem a pele mais escura.

Assim, as reflexões evidenciadas nas narrativas da professora, que ocorrem em sua fala, decorrem na transparência de sua voz, mas, principalmente, nas expressões faciais, no movimento do corpo, nos silêncios, nas pausas e nos olhares que são trocados conosco, nos é de difícil escuta, sofremos juntas, pois, esta mulher negra hoje, é colaboradora dos trabalhos de pesquisa e extensão da Universidade do Estado de Mato Grosso.

É nesta mesma Universidade onde ela se formou, mas que, em suas narrativas, encontra-se no mesmo espaço de outras instituições no que se refere a preconceito e desvalorização do povo negro, pois o fato de atuar junto a uma Universidade não reduz as ações da discriminação, pois ela não ocorre pelo fator social, mas sim, pela cor da pele, isto é, pela questão racial.

Ela diz ainda⁴, que é preciso, em todos os lugares sociais, “mostrar que se tem competência, mas que isso é ainda mais cobrado de pessoas negras, de provar que é competente. E as mulheres negras? É ainda mais intenso isso, pois, a visão do branco é no sentido de que a mesma está ocupando o lugar do branco e, que seu lugar não é ali”.

Trata-se de uma luta constante, de um enfrentamento para a vida toda, pois, a memória da professora não se restringe a um período, ou um fato, mas no decorrer de sua vida, desde a infância até a idade adulta, em qualquer espaço social que frequentar de acordo com Fazzi (2004). A professora é categórica ao dizer⁵ que todos “os problemas enfrentados são relacionados à cor da pele, que isso já se manifesta a ela desde os tempos de criança”. Traz a

⁴ Entrevista concedida em junho/2012.

⁵ Entrevista concedida em junho/2012.

memória da escola, de Educação Básica e segundo ela, grande parte dos professores não tomam providências em relação às situações de racismo que ocorrem na escola, em parte, porque pensam que as crianças não se importam com estas situações ou que não sentem as suas consequências. Diz⁶ “Hoje escuto as pessoas falarem na escola assim: ‘ah, a criança negra nem percebe’. Mas, a gente percebe sim, você vê isso, essas atitudes, nas próprias coleguinhas e nos professores”

Elá nos conta ainda, que era castigada pelos professores, até mesmo pelo que não havia feito, sem qualquer investigação maior para apurar os fatos. Atribui este fato à diferenciação feita no tratamento entre as crianças negras e brancas, conforme comprova a pesquisa de Cavalleiro (2000) em escolas de Educação Infantil.

Vemos que a professora traz a memória da cor de pele, pele negra, na perspectiva racial, de quem está associado à inferioridade e a todas as mazelas sociais, de banditismo, prostitutas, escravas, enfim, mulheres negras do imaginário colonizador. Ter pele negra, já a tornava culpada! O que não é diferente hoje, pois na escola, enquanto profissional, sofre penalidades, pois os direitos que outros/as professores/as alcançam, são negados a ela, pois se aplicados a ela, são considerados privilégios ou benefícios acima da legislação.

Analisamos que as narrativas são trajetórias de vida, que são profundas, pessoais, mas que há nas mesmas uma memória que é coletiva, de pessoas negras, de mulheres negras, de professoras negras. Pertence a um espaço social e cultural colonizante, ao mesmo tempo que se procura descolonizador, e, conforme nossas compreensões, isso ocorre quando a pessoa se torna efetivamente negra, ou seja, quando se vê dentro desse coletivo cultural e étnico.

⁶ Idem.

O TOM PEDAGÓGICO

A produção de práticas pedagógicas com os princípios e orientações das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no currículo oficial das escolas, com a aplicabilidade do estudo dos conteúdos relacionados à História e à Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena demanda a utilização de diversas metodologias, inclusive com a participação e parceria de Programas de Iniciação à Docência, projetos de extensão e eventos em conjunto com a Universidade do Estado de Mato Grosso. Segundo Oliveira e Candau (2010), esse conjunto de ações junto às aulas e aplicação de conteúdos específicos, as questões étnicas e raciais viabiliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais, bem como, auxilia em processos decoloniais e antirracistas, pelo reconhecimento da necessidade da superação de imaginários e práticas racistas em diferentes lugares, inclusive no espaço da educação escolar.

Os projetos sobre a história e a cultura afro-brasileira desenvolvidos pela professora em sua sala de aula chamam a atenção de colegas, que solicitam suas orientações com a finalidade de adaptarem para as suas salas, o que ela faz com alegria, pois, tem compromisso com a questão racial na educação e na sociedade, o que promove o trabalho. E, por algumas vezes, suscita a inveja e o ciúme, o que causa o estresse de ambas as partes e o retardamento da implementação da lei. Por outro lado, essa professora, e grande parte dos/as educadores/as, demonstram a compreensão de que o racismo ainda está muito presente em nossa sociedade e que o trabalho, apesar de exaustivo, não pode parar.

As ações do PIBID foram realizadas junto às atividades da escola, com o objetivo de trabalhar a importância das relações étnico-raciais e foram feitas com problematizações dos padrões de beleza eurocêntrica, a partir da identificação da diferença das pessoas em sala de aula e na sociedade, respaldando-se em pesquisas concluídas a esse respeito. Preocupou-se ainda, em possibilitar a construção da identidade negra a crianças negras e a compreensão da diversidade no todo.

O conteúdo foi tratado com a contação de histórias de diversos livros da literatura infanto-juvenil, de autores/as nacionais e africanos/as, que valorizam a história e a cultura africana, com personagens negros/as, o que possibilita a identificação com valores negros de forma afirmativa. Com esta literatura discutiu-se ainda, sobre a diferença, a discriminação e o preconceito racial, empregando as diversas artes, como o teatro e a pintura.

Da mesma forma, trabalhou-se com filmes, desenhos animados e documentários em vídeo e fotografias, que trouxeram reflexões sobre seus conteúdos, valores e possibilidades pedagógicas com as crianças. Exemplo: a oficina de boneca negra é lúdica e as crianças gostam muito. As bonecas produzidas podem ser utilizadas na brinquedoteca ou em teatro como o de fantoches.

Produziu-se ainda, a boneca Abayomi, que carrega em si um significado intenso, de trazer alegria para quem a produz e para quem é presenteado com ela. Sua história é muito interessante, pois diz que as mulheres negras ao serem trazidas da África para serem escravizadas na América, rasgavam partes de seus vestidos para confeccionarem a Abayomi, a fim de entreterem os filhos pequenos que as acompanhavam. Triste história, mas, que ainda assim, produz uma alegria a alguém querido. Essa história faz parte das diversas histórias significativas que povoa a mente negra, de estima, de afeto, de valores de seu povo.

As atividades didático-pedagógicas foram se efetivando gradativamente, pois, os movimentos são contrários para esse tipo de aplicação pedagógica. É preciso empoderar-se, à medida que se quer realizar tal ação, porque a implantação dessas políticas curriculares consolidam outra forma de ver e de pensar, que continua não interessando àqueles que têm pensamentos coloniais. De alguma forma, desenvolver as discussões e os conteúdos das relações étnico-raciais nas escolas de Educação Básica é um enfrentamento, é uma forma de empoderamento por parte desta professora, e acima de tudo, a possibilidade do direito a uma educação humanizada.

Um dos eventos que a professora tem sido parceira é o Kalunga. Esse evento é realizado todos os anos em Juara e a mesma se envolve e envolve a

turma do Ensino Fundamental em que está trabalhando, faz parte do conteúdo de preparação para o evento, a História afro-brasileira e a história indígena. Isso porque esse evento tem como objetivo a valorização do povo negro, mas também envolve as diversidades, entre elas, os povos indígenas.

O conteúdo aborda a história do povo Negro, o conhecimento do continente africano, a história afro-brasileira, cultura na perspectiva da culinária, tradições, músicas, literatura, religiões de matriz africana, situações de preconceitos e direitos fundamentais de todas as pessoas. Na questão indígena aborda o reconhecimento das três etnias que compõem os Povos Indígenas de Juara: Apiaká, Munduruku e Kayabi/Kawayweté, no estado de Mato Grosso, com a especificidade.

Todo trabalho realizado pela professora foi permeado de reflexões e permitiu com que as crianças da Educação Básica usufruíssem do direito de saber mais sobre a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o trabalho de professores e professoras negras em suas escolas, abordando as questões raciais, a partir dos seus pontos de vista, dos seus sentimentos e suas vivências são vozes que ecoam, que denunciam e anunciam uma outra forma de ver o mundo em que vivemos. A escola é uma das instituições que deve contribuir para a formação do pensamento decolonial, aliás, essa é tarefa de todos os educadores e educadoras. É preciso construir novas matrizes culturais a partir de ações empoderadas, protagonizando a história brasileira, a história e a cultura afro-brasileira e indígena.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: Desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Anped*, n. 28, jan/fev/mar/abr, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio escolar ao silêncio do lar-Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. (Org.). *Racismo e Anti-racismo na Educação: repensando nossa escola.* São Paulo: Summus, 2001.

COSTA, Jurandir Freire. Da Cor ao Corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, Neuza Santos. *Tornar-se Negro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

DAMATTA, Roberto. Digressão: a fábula das três raças ou o problema do racismo à brasileira. In: *Relativizando; uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987. p. 58-85.

FAZZI, Rita de Cássia. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*. v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades raciais no Brasil*: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Editora Ática, 1988. p. 88.

_____. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. *Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. Niterói: EdUFF, 2004. 173 p. (Cadernos PENESB; 5).

OLIVEIRA, Iolanda. *Desigualdades Raciais: construções da infância e da juventude*. Niterói: Intertexto, 1999.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de Oliveira e CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002 Acessado em 20/12/2017.

PETRUCCELLI, José Luis. *A Cor Denominada: estudo das informações do suplemento da PME*. Julho/1998.

PINTO, Regina Pahim. A Educação do Negro: uma revisão bibliográfica. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 62, p. 03-34. Ago. 1987a.

_____. A Representação do Negro em Livros Didáticos de Leitura. In: *Cadernos de Pesquisa, Raça Negra e Educação*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 63, p. 88-92, 1987b.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: Clasco-Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em:
http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acessado em: 20/12/2017.

ROSENBERG, Fúlvia. Relações Raciais e Rendimento. *Cadernos de Pesquisa, Raça Negra e Educação*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 63, p. 19-23, 1987.

SILVA JR., Hédio. *Discriminação Racial nas Escolas: entre a lei e as práticas sociais*. Brasília: UNESCO, 2002.

SKIDMORE, Thomas. *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

SOARES, Sergei Suarez Dillon. *O perfil da Discriminação no Mercado de Trabalho: Homens Negros, Mulheres Brancas e Mulheres Negras*. TD n. 769/IPEA. Brasília: IPEA, 2000.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MENTORING PROCESSES STRENGTHENING WOMEN'S RELATIONAL LEADERSHIP: A PILOT STUDY

Tamara B. Lipke¹
State University of New York

Abstract

Providing support to principals through mentorship has been studied across many fields and at various points along the career continuum. This qualitative pilot study was designed to explore the perceived impact of a mentoring handbook on the professional development of principals involved in a mentoring initiative in one school district context. This handbook served as a guide for relationship-building and professional growth for novice and early career principals. The handbook presented a self-guided approach to professional development and addressed the roles of mentor and mentee principals. An analysis of the female study participants' perceptions contributed to the surprising interpretive finding that the female mentors were more likely to link their mentoring work to their individual growth. Female mentors also discussed their mentoring in the context of their relationships with others. The formal mentoring relationship was dyadic. This confirms research on females and mentoring and suggests future approaches to investigating the impact of more team-orientated forms of mentoring.

Keywords: educational leadership; gender; mentoring; novice principals

¹ Doctor of Education (EdD) Educational Leadership and Administration, K12 - University of Rochester. Master of Arts (MA) International Relations and Affair - Syracuse University. Maxwell School. Assistant Professor, State University of New York College at Oswego (USA). tamara.lipke@oswego.edu

O PROCESSOS DE MENTORAMENTO FORTALECENTO A LIDERANÇA RELACIONAL DE MULHERES: UM ESTUDO PILOTO

Resumo

A prestação de apoio a diretores por meio da orientação tem sido estudada em vários campos e em vários pontos ao longo do ciclo de carreira. Este estudo piloto qualitativo foi elaborado para explorar o impacto percebido de um manual de mentoria sobre o desenvolvimento profissional de diretores envolvidos em uma iniciativa de mentoria em um contexto de distrito escolar. Este manual serviu de guia para a construção de relacionamentos e o crescimento profissional para principiantes e primeiros carreiristas. O manual apresentou uma abordagem auto-orientada para o desenvolvimento profissional e abordou os papéis das diretoras mentora e aprendiz. Uma análise das percepções das participantes do estudo feminino contribuiu para o surpreendente achado interpretativo de que as mentoras do sexo feminino tinham maior probabilidade de vincular seu trabalho de mentoria ao seu crescimento individual. Mentoras do sexo feminino também discutiram sua orientação no contexto de suas relações com os outros. A relação formal de orientação era dual. Isso confirma pesquisas sobre mulheres e mentoria e sugere abordagens futuras para investigar o impacto de mais formas de orientação orientadas para a equipe.

Palavras-chave: liderança em educação; gênero; orientação; diretoras novatas

The educational reform agenda that commenced in the United States in the past decade increased the focus on the ability of the building principal to be an instructional leader and accountability for student achievement outcomes. Critical to a school's success is the building principal who is the instructional leader shouldering the responsibility for ensuring that all students meet challenging grade level and college- and career-ready standards. The context in which principals now enter their leadership positions include increased accountability standards, the implementation of the National Governors Association Center for Best Practices and Council of State Chief School Officers (2010) *Common Core State Standards*, new assessments connected to those Standards, a new teacher and principal evaluation system to design and enact, coupled with new policy mandates related to special populations such as English Language Learners and students with disabilities. It is often the principal's leadership skill-set that determines whether a school becomes one with a culture of learning or an organization focused on survival with little impact demonstrated for the great effort exerted.

These educational shifts are spurred by the technological, economic, political and social changes that coalesce in the United States' educational system and require a transformation for which skilled leadership is necessary. Research strongly suggests the actions of a principal influence the capacity of teachers and are the single most important influence on student learning beyond the teachers themselves (LOUIS, LEITHWOOD, WAHLSTROM & ANDERSON, 2010; LI, 2012). Davis, Darling-Hammond, LaPointe, and Meyerson (2005) identify the attributes of successful principals along with the two pathways in which they influence student learning-the support and development of teachers and the implementation of effective organizational processes.

Given the significant impact of the principal leadership position providing support for leaders assuming this role is crucial. Mentoring has been identified as one of those supports. Beyond initial preparation programs new principals benefit from positive mentoring relationships (DAVIS et al., 2005; GARDINER,

ENOMOTO, & GROGAN, 2000). This pilot study commenced following the implementation of a mentoring framework using a district-designed *Mentoring Handbook for Principals and Mentors*. The research question pursued was: What is the perceived influence of the use of the *Mentoring Handbook for Principals and Mentors* on the professional growth of new principals and their mentors?

The effective components and potential pitfalls in the development of mentoring programs has been well-documented in the literature and informed the handbook's creation (CICERO, 2011; DARESH, 2004; HALL, 2008). The *Mentoring Handbook* was developed by this author to address an identified need for mentoring relationships and professional development for both mentors and their protégés. The handbook's creation drew heavily from the national research agenda related to principal preparation and school leadership studies (DAVIS et al., 2005; LI, 2012; LEITHWOOD & MASCALL, 2008; LOUIS et al., 2010). The *National Leadership Standards* as well as the *New York State Diagnostic Tool for School and District Effectiveness* were accessed to guide the content and specifically the goal-setting process included in the handbook (NATIONAL POLICY BOARD FOR EDUCATIONAL ADMINISTRATION, 2015; UNIVERSITY OF THE STATE OF NEW YORK, 2012). In addition, it formalized a mentoring framework where one had not previously existed. The handbook needed to promote self-direction as it was not embedded in a larger system of professional development for principals. It was meant to serve as the system. The handbook introduced a structure to the mentoring process and was designed to facilitate relationship-building within the work of leading a school. Therefore, this pilot study "tests" the usefulness of the handbook in providing professional growth to the novice and mentor principals using it. The focus of the findings reported here center on the perceptions of the female protégés and mentors as they forged relationships and utilized the handbook to facilitate their work.

THE CONTEXT AND NEED

This educational context nested in the political, economic and social forces at work has produced job projections by the United States Department

of Labor of 8% job growth for all categories of principals (elementary, middle and high school) by 2024 (UNITED STATES DEPARTMENT OF LABOR, 2018). However, within the field there is another documented phenomenon. According to a study completed by the School Leaders Network (2014) 50% of new principals will leave their leadership positions within their first three years. The study revealed that principals in the United States leave their jobs in higher numbers than professionals in nearly all other white-collar positions (SCHOOL LEADERS NETWORK, 2014). This can contribute to a lack of stability in schools, declines in student performance and a financial cost to the institution. How then can principals be better supported to be successful and for the ultimate goal of improved learning outcomes for students?

MENTORING STRUCTURES AND ROLE

Mentoring and its impact on career development and advancement has been studied in many fields including education and is widely accepted as having positive outcomes. In some instances, it has been noted as a necessary condition for increasing the leadership skills in the critical attributes and roles in which principals are asked to fill. This is especially true for the success of women in educational leadership (DARESH, 1995; EHRICH, HANSFORD, & TENNENT, 2004; GARDINER et al., 2000; MOOROSI, 2012). As researchers have noted in most mentoring studies, the focus has been on traditional mentoring relationships organized as a dyad of mentor and protégé, yet mentoring models of the last decade or so have reflected various approaches to mentoring including group mentoring (PETERS, 2010; MOOROSI, 2012). Moorosi (2012) distinguishes group mentoring from the dyadic model stating that group mentoring occurs when one or more senior staff members facilitates interactions with a group of protégés. Mullen (2012) suggests that intentional mentoring can positively affect retention and satisfaction with the profession. However, many mentoring programs have become mandatory as a result of reform policies and state directives to achieve accountability measures. The tension between mandatory and voluntary programs and their contribution to

individual identity development and achievement of outcomes is where the use of this handbook rests in the discussion.

Mentoring relationships can evolve naturally and be informal, develop by chance, or can result from the formal mentoring structures implemented by a local school district. Formal mentoring occurs when the organization implements the structures and coordinates the relationships, and participants are instructed and guided in the activities associated with the mentoring and novice principal roles (PETERS, 2010). Formal, intentional mentorship programs have been implemented and their attributes assessed. Hall (2008) identifies several characteristics that are required to overcome barriers to success including: development of a common language, clearly defined roles and responsibilities, dedicated time, careful matching of mentor and novice principals, and clearly defined goals for the program. Two of the key considerations highlighted by Hall (2008) are the opportunity for the protégé principal to engage in productive self-reflection, and mentor actions that cultivate this. The purpose of mentorship is for guidance and professional growth not to assist the novice principal in running his/her school. However, it can be argued that mentors, by virtue of their support role, may peripherally assist new principals in the running of their buildings, particularly in the early days of their principalships.

In the Gardiner et al. (2000) study of mentoring relationships the pairs were formal in the supervisory sense but were informal in that the district did not impose a structure or specific partnerships. Many of the mentoring activities engaged in by persons in these informal pairings extended beyond the formal work day and subsequently enhanced the personal dimension of the relationship and the work. As in the Gardiner et al (2000) research, both mentor and protégé voices were captured in this pilot study. In contrast, the mentoring structure in this context was formalized by the organization through the use of the handbook. Expectations were established and communicated, the handbook reviewed and explained, and mentors assigned to the novice principals by the Superintendent of Schools.

DEFINING MENTORING

As Mertz (2004) describes, there are varying definitions for mentoring. She presents a conceptual model to distinguish mentoring from other workplace relationships by isolating *intent* and *involvement*. “Intent is concerned with why the relationship was undertaken....and involvement is concerned with what is required of each party to the relationship” (MERTZ, 2004, p. 547). The *Mentoring Handbook for Principals and Mentors* delineated the role of the mentor and the novice principal and established the initial parameters of intent and involvement (LIPKE, 2015). Davis et al. (2005) provide the intent of a mentoring relationship as it is enacted with the handbook, suggesting the primary role of the mentor is to guide the protégé through coaching, asking questions and promoting self-reflection as well as to provide feedback and to gradually release support as the protégé grows in competence. The mentor, Davis et al. (2005) explain, is to guide the novice principal in the search for strategies to problem-solve and expand the repertoire of leadership skills. Both mentor and protégé are encouraged to approach the relationship as learners with the goals as described by Davis et al. (2005, p. 11) “to reduce the distance between a learner’s independent problem-solving performance and his/her potential development level achieved through problem-solving with an expert”.

SHIFTING PARADIGMS OF MENTORING

As more diversity of gender and race are reflected in leadership positions the mentoring relationship may begin to shift to reflect a change in the balance of power and disrupt the preservation of exclusivity and isolation that often characterize administrative cultures (DARESH, 1995; GARDINER et al., 2000). The traditional model of mentoring consists of a one-to-one relationship based on an androcentric (White, male, middle-class) perspective (PETERS, 2010). For many years this has characterized the mentoring that occurs in educational leadership. However, as Peters (2010, p. 115) writes, “this perspective has proven inadequate in many cases,” especially when individuals reflecting other

genders, races and ethnicities have assumed leadership roles. In addition, utilizing the traditional structures has caused women and others representing diversity to continue to perpetuate the process that discriminates and makes access difficult for diverse groups. Gardiner et al. (2000) caution against using the structures of networking and mentoring activities to promote the power structures that include and exclude some from positions of leadership. They advocate using the power that results from mentoring to transform educational leadership. Gardiner et al. (2000) suggest that this is accomplished by providing women opportunities through the mentor-protégé relationship where women can shape the discourse and lead in ways that are different from traditional examples provided to leaders.

The changing needs in our schools may also require a shift in the conceptual theories of mentoring to address the needs of leaders working in these systems. Mullen (2012, p. 15) proposes alternate approaches to mentoring to empower and encourage practices that are sensitive to power structures, “nonauthoritative dynamics, progressive learning and open solutions.” One theoretical approach to mentoring Mullen (2012) explores is the mentoring mosaic theory where shared interests and respective strengths activate peer interaction. Mentors and protégés may interchange roles through a synergistic, flexible structure where there is communal learning (MULLEN, 2012). Sherman, Munoz, and Pankake (2008) furthered this web-like conception of mentoring when one of their study participants, who was unable to identify a single mentor, described a self-made network of support for herself that replicated what a single mentoring relationship provides.

In this pilot study, the mentor-novice principal pairings reflected collegial dyads. Mentors had no supervisory responsibility for their protégés. All served as more experienced colleagues currently in the principal role. Additionally, the handbook was organized around a timeline of activities and interactions that corresponded with the dynamic shifts in conditions and timing associated with a school year. It encouraged relationship-building tasks beyond the mentor to include other stakeholder groups and individuals with whom the new principal would partner to accomplish the daily and strategic work of

running a school (LIPKE, 2015). This structure signals a shift from one aspect of the androcentric mentoring paradigm to a more formal, collaborative mentoring paradigm.

MENTORING AND WOMEN'S EDUCATIONAL LEADERSHIP

A transformation of educational leadership may also be facilitated by collaborative mentoring as Gardiner et al. (2000) suggest through the distinguishing features of female leadership and conceptions of power that have been documented in the literature. This needs to be accomplished by positioning women more powerfully without reinforcing the status quo. That is, “mentoring needs to look like wide pockets of support rather than narrow inner circles of preference” (GARDINER et al. 2000, p. 197).

This is in concert with Grogan and Shakeshaft (2011) who examined women's lived experiences in leading to reveal there is some departure from traditional male models and that are transformative. Grogan and Shakeshaft (2011) note that women conceptualize power differently and connect it to the importance placed upon relationships. The approach through relational leadership results in a collective expansion of power. Women discuss goal attainment *with* and *through* other people (GROGAN & SHAKESHAFT, 2011). “Power used to help others strengthens relationships, while power used to control damages relationships. (BRUNNER, 2000)” (GROGAN & SHAKESHAFT, 2011, p. 7). Additionally, it is noted that women's leadership is learning-focused and collective. Grogan and Shakeshaft (2011) examined a number of studies where women were more likely to support and implement strong programs of professional development for their teachers and to involve others in decision-making. “...Women were described as forming webs, rather than pyramids in their institutions...” (GROGAN & SHAKESHAFT, 2011, p. 43). Mentoring, in the right conditions, can foster women's leadership through the strengthening of relationships and collective approaches to the work of their buildings and organizations.

CONTEXT OF STUDY

In the setting of this pilot study, there was an anticipated turnover of half of the principal leadership staff in a suburban, New York State school district. This created urgency to design a framework that would support the newly hired principals, meet the ambitious goals of the Superintendent's strategic plan, and address systems gaps particularly in the area of professional development. From this the *Mentoring Handbook*, a three-year guide addressing the knowledge and skills required of high performing principals, was created (LIPKE, 2015). The guide focused on practical transition points for any new principal, and the instructional leadership capacity-building that would be supported through the mentoring relationship, professional development, school visitations and supports to the novice principals. This approach was designed and implemented where no history of leadership mentoring, formal or informal, had existed previously. It was imperative that the novice principals defy the research that suggests new principals need at least five years to have a lasting positive impact on change (MASCALL & LEITHWOOD, 2010). In many schools principals do not have the luxury of five years to begin exhibiting highly effective leadership to produce strong student achievement results. The goal, through this mentoring framework, was to provide new leaders with the capacity to be successful earlier in order to address pressing needs.

THEORETICAL FRAMEWORK

The pilot study explored the research question: What is the perceived influence of the use of the *Mentoring Handbook for Principals and Mentors* on the professional growth of new principals and their mentors? The theoretical standpoint that shaped the research question and subsequent data analysis is rooted in both constructionism and symbolic interactionism. Constructionism is described by Crotty (2003, pp. 8-9), "Truth or meaning, comes into existence in and out of our engagement with the realities in our world. There is no meaning without a mind. Meaning is not discovered but constructed." Symbolic

interactionism grows out of the concept of constructionism and when partnered with grounded theory assumes, as Charmaz and Mitchell (2001, p.160) further explain, multiple realities exist and the “mutual creation of knowledge by researchers and research participants, and [they also] aim to provide interpretive understanding of the studied world”.

RESEARCH DESIGN

A qualitative research design was followed for this pilot study to learn more about the lived experience and perceptions of each principal who used the mentoring handbook from its inception. Individual, structured interviews were conducted with six principals-three of whom were novice (newly hired) and three serving in the role of mentor. Four of the six participants were women. The female mentor and protégé data was analyzed and presented for this discussion. Interview notes, transcriptions of the audio-recordings of interviews along with the *Mentoring Handbook for Principals and Mentors* artifact were the data collection methods.

The interview protocol was organized around several concepts. The first concept was relationships and the questions focused on perceptions of how the handbook may or may not have influenced the mentoring relationship and individual professional growth. Other questions centered on how the handbook was utilized by the principals and how its use may or may not have changed over time. And, finally it posed questions around which aspects of the handbook were helpful and which aspects might be improved upon to enhance the mentoring experience.

The research design made use of grounded theory methodology throughout the data analysis process. Charmaz (2006, p.10) explains this, “serves as a way to learn about the worlds we study and a method for developing theories to understand them...We *construct* our grounded theories through our past and present involvements and interactions with people, perspectives and research practices.” A combination of open and focused coding was employed to identify the major themes emerging from the data.

The questions posed during the interviews also acted as a labelling device (SALADANA, 2009). As the themes emerged the unifying concept revealed for the female participants was that of relational leadership.

The following themes emerged from the focused coding and contributed to the interpretive findings discussed here:

- Relationships with other leaders
- Mentor and protégé collaboration
- Professional growth

INTERPRETIVE FINDINGS AND DISCUSSION

The interpretive findings connect to the major conclusion identified as the strengthening of women's relational leadership through several themes that emerged from the data analysis. The first theme related to the influence of the *Handbook* as a mentoring structure in support of relationship building and collaboration between the female mentors and protégés. The second theme linked the mentoring relationship to the female novice principals and mentors' mutual professional development. The data analysis also offered preliminary evidence for a shifting paradigm for mentoring that is team-oriented. The final theme connected to relational leadership was the impact, through their relationships, the female leaders identified they were having on their buildings. As the mentors and protégés reflected upon their work individually and collectively they often returned to the relationship established and how that impacted their work as well as the work towards the broader district goals. For example, goal-setting informed by data was a newer approach introduced by the Superintendent and the protégés and mentors found that establishing goals for their work as mentor and protégé then led to discussions of building-level goals that were linked to the established district goals. It all was rooted, however, in the initial work between mentor and novice principal using the structures suggested in the handbook. The female mentors discussed their mentoring in relationship to the success of the organization as well as their growing collective self-efficacy as a leadership team. Mentors also described

how mentoring their protégé prompted self-reflection and focus on the broader administrative team and goals of the district. The interpretive findings contributing to these themes are discussed below.

The handbook structure supported female protégé and mentor collaborative work.

The handbook was introduced and designed with the purpose of developing the leadership skills of the novice principals while also providing guidance to mentor principals who were new to serving in a mentoring role. This was described in the opening pages of the handbook. “In order to hone the skills critical to a principal’s success there is a need for guidance, coaching and support from a mentor who is typically a practicing administrator. In the mentor-principal relationship there is a mutual commitment to work collaboratively and to support the new principal to accomplish her professional goals.... In order to hone the skills necessary to lead a highly performing school the new principal is encouraged to approach this guide as a learner” (LIPKE, 2015, pp. 1-2).

Given that premise, study participants were asked, “How have you used the *Mentoring Handbook*?” The responses of the female protégés and mentors demonstrate their focus on working together and utilizing the handbook to become more comfortable in their role as principal as well as in their mentoring relationship. The principals shared descriptors such as, “it’s a guide, roadmap, a way to get started.” They also offered that the handbook describes “how we are working together and getting ourselves comfortable.” A mentor principal said,

this was the first time we had an administrative mentoring program in the district. The handbook for us, for mentor and mentee, was a guide for what this experience could look like. It gave us a picture of what we could engage in together to help with [our work]. And quite honestly, it’s been a good professional development for me, as well, as a principal who’s been doing this for 8-9 years.

Another mentor participant shared,

I think setting aside the time and making sure you have that touch base with somebody on a regular basis is extremely important. This is my first mentor experience.... It's really just covering all of those pieces and just the challenges and the conversations about what's going well, what's not going well.

The handbook was viewed as a tool for the novice principals to use to become comfortable in their roles and to offer guidance about how the mentor and novice principals would work together throughout the school year. Mentor principals described how the *Handbook* focused them on what needed to be accomplished and to give them suggestions for tools needed to support both the day-to-day work and relationship and the ongoing professional development. It also aided the provisioning of time the pairs would set aside to meet on a regular basis which all of the females viewed with high importance. The female study participants signaled in their responses that their collaboration is relational rather than traditional with one of them being the source and the other the receiver of information and guidance.

These findings begin to provide a glimpse into the effect of gender in a more formalized mentoring program. O'Neill (2002) notes that studies of the role of gender and race in mentoring functions have shown mixed results. When the focus of studies shifts to the role of gender and race in mentoring outcomes with the focus on protégé outcomes, the career outcomes of that mentoring have also been mixed. Hypothesized differences between outcomes for men and women have also yielded mixed findings (O'NEILL, 2002). Ragins (2002) summarizes findings from studies to conclude that formal mentors may be less effective for women than for men. However, Ragins (2002) discusses evidence to show that the quality of the relationship may be as important a consideration as whether the program is informal or formal. Studies may also indicate

that formal mentoring should not serve as a substitute for informal mentoring and that both are needed to support the advancement of women and people of color (RAGINS, 2002).

Relationship building fosters mutual professional growth

All the female principal participants referred to the school visitations built into the mentoring framework and encouraged by the Superintendent as formational to their relationship-building as well as their own professional growth. Novice female principals stated that they went on school visits with their mentor. And a novice principal described how the school visits and other activities contributed to a stronger mentoring relationship.

We're very different and it's a common ground for us to talk about and I have so much respect and have learned to have such an enriching, amazing relationship with her and I think this has been the common ground to start off of.

She went on to share,

We do book studies together, we talk about the books, like that's what starts our conversation then the conversation takes off and this level of trust that I have with her quite honestly,...we didn't have in our previous roles....because we've had such deep discussions about the readings or the assignments, if you will, that then it was easy to talk about other things then. I don't hesitate for one second to call her for anything, not one second.

Mentor principals described similar developments and one shared,

It's building a relationship with her...when you start a mentor relationship with somebody they have to feel supported, you have to make sure you have that trust so that she can say things that are not going to go somewhere maybe they shouldn't go, you know.

Another mentor principal explained the importance of the school visits.

I set up two [school] visits locally during the course of the year...and it was valuable because we travelled there together, had talking time in the car away from distractions.... One thing we also tried to do was attend professional development opportunities together and then plan out how we as colleagues, not mentor and mentee, could use the information to enrich the experiences of our faculties.

This finding is similar to what Peters (2010) uncovered in her study. Mutual learning occurred most often in the context of shared activities and she found that as the relationship evolved so too did the frequency and complexity of the shared activities (PETERS, 2010).

Collaborative team-oriented mentoring paradigm

The novice principals described the handbook structures as fostering relationship-building with a variety of stakeholders as they began the work of their new role. One protégé explained that the handbook referenced other people in the district to meet with as “critical friends.” She began that process of reaching out during her first summer and stated,

I’m glad I did, because although I didn’t need them right at the moment I started a relationship with them and started to learn who was in charge of what, so that was really important.

Another principal responded to the question: “Has the *Handbook* supported your relationship-building across stakeholder groups and other administrators in the District? In what ways?” by saying,

Oh, absolutely because, as I told you, I was over in the business office today working with a colleague on the budget and there were things that I didn’t understand from my building and we talked and now I’m going to someone else...So I think it’s just making me reach out.

A second mentee principal noted that she has sought other administrators’ feedback on her budget and staffing ideas.

The traditional model of a dyad consisting of a mentor and a protégé is inherent in the structure provided by the district and this handbook. However,

the perceptions from the principals suggest that the recommended activities and the relationship-building that occurred while using the *Handbook* began to shift the mentoring model from the traditional paradigm of androcentric mentoring as described by Gardiner et al. (2000). While the mentor served, as the protégé described, as the “critical friend above all others” there was active work on the part of the protégés to reach out and learn from other leaders in the organization. This was found to be a feature of the Peters (2010) study where the mentor did not assume the role as the sage but rather guided the novice principal to various supports as she grew in her leadership role.

Making an impact through relational leadership

Having the handbook coupled with the mentoring relationship caused the principals, protégé and mentor, to consider explicitly the impact of their individual work as a principal. Their perceptions indicate that they engaged in self-reflection about their leadership and considered how and what the impact of their work was in the context of their school building. This is similar to other studies on mentoring as Ehrich et al. (2004) noted in their review of the literature on mentoring in education, self-reflection is an unsurprising outcome due to the focus on this across the profession for a number of years. In the field of education, the mentoring process has been identified as a means for both mentors and protégés to reflect upon their practice. When asked how this structure has supported their work as principals, one novice principal participant offered this reflection:

[...] this brings me back to the instructional leader piece, reminds me of the greater role that I should play than just making sure [...] that I’m helping in the lunchroom...you get caught up with all that [management] and you forget your bigger role is academic success and how are you guiding and supporting your teachers to achieve that academic success. It is about how academic leadership and what to fight for and what effect [...] have change that’s meaningful.

This principal is recognizing her role is to achieve meaningful change by working and supporting her staff. The mentor principals shared their reflections:

Yes, it has, because you're guiding someone who's new, you're putting yourself in a position where you're making time to grow professionally...I am a better principal because of this. Definitely.

It [The Handbook] "Caused me to look at the data and ask what is your priority and how are you going to move forward? How do you identify that, what does that look like and then how do you make a change, how do you set goals according to that?"

[The process] has helped recognize the importance of things that you might not otherwise think about such as the visitations or the memberships in professional organizations.

The conversations have led me to be a better instructional leader, network and do more professional reading.

These reflections may be evidence of the women in these mentoring relationships beginning to consciously expand their relational leadership; especially the mentor principals. Their search for purpose and root causes for the instructional gains being made in their buildings and the reflection on the intentionality of both management and leadership signal the shift that Grogan and Shakeshaft (2011, p. 46) describe, "Because many women see themselves in relationship with others instead of in charge of others, relationship leadership generates political power. When this kind of leadership is grounded in purpose, relationships build the capacity that can be harnessed to make change." Grogan and Shakeshaft (2011) also describe relationships that are facilitated by the view of people as networked both inside and outside of the organization. As these women continue to engage in this reflection prompted by their collaborative activities their relational leadership may be strengthened.

What is striking in the reflections and descriptions of the mentors and their observations of the changes noted in the broader administrative team of principals, some of whom were not mentors. They reflected upon the question:

“Has the *Handbook* supported your relationship-building across stakeholder groups and/or other administrators in conjunction with your work as a mentor? In what ways?” One of the mentor principals shared,

I would say with other administrators for sure. ...now there's more of us who are mentoring. So that it supports the conversations about how we are helping one another, not just new principals but one another. I think it's brought more cohesion to our group because we have a joint purpose of taking care of one another and insuring not just that the new people are successful, but that we're all successful. I have to say I don't think that we've had in the six years that I've been here as many conversations that we have now, we didn't have them before, and I do think it's because we have this commonality about seeing that new people are successful.

The focus on the impact on the leadership team and the empowerment that has occurred as a result of the mentoring relationships speaks to the relational power discussed by Grogan and Shakeshaft (2011, p. 47) who state, that

leaders who develop coherence around shared values are likely to deepen the sense of community within an organization-a sense of being in relationship with others who are striving for the same goals. So the power that women are likely to use for change is relational power, or ‘power with’, which encourages collective action.

With this realization, there may be a growing awareness of the power of collective leadership which Grogan and Shakeshaft (2011) describe as focused on relationships, events and activities. Leithwood and Mascall (2008) used the term collective leadership in their research on the impacts of distributed leadership among teachers and principals on student learning. Elements of this collective leadership are hinted at in these female mentors’ responses. The use of the handbook and the relationships forged by these women while mentoring may plant the seeds for collective power among the female leadership team as they work to advance the goals of the district.

LIMITATIONS

A number of limitations must be considered as a part of this pilot study. The first of which is that no baseline data was collected at the initial stage of implementation of the mentoring handbook. As a result, there are no data for comparison and measurement of impact. The questions posed in the interview are also a limitation as they focused on the use of the handbook and its perceived impact. These along with additional questions focused on relationship-building specifically may have influenced the interpretive findings. The small sample size in a single school district setting limits the generalizability of this study. While these limitations need to be taken into consideration, the results from this pilot study suggest the mentoring processes for strengthening women's relational leadership remain viable for thoughtful consideration.

IMPLICATIONS FOR FUTURE RESEARCH

This pilot study focused on the structures of a formal, local mentoring program implemented to support and influence the effectiveness of new principals. The results suggest that the structures supported the formation of strong mentoring relationships and subsequently may strengthen the women's relational leadership at the building and district levels. The data collected focused on both the mentor and protégé principals with the focus here on the female participants responses. This research might be extended in future studies with a focus more exclusively on the voice of the female mentors in support of relational leadership. Specifically, the connection between the framework, the co-learning that occurs and its impact on the principals at later stages in their careers. Further investigation, as suggested by Daresh (1995), of how this district-specific program impacts on the ways female mentor principals serve as role models for other women who want to become school administrators might enhance the conversation. The male mentor principal's

perceptions in this study were dissimilar to the women's responses specifically in the area of mutual professional growth. A mixed method design to ascertain if potential improvements made to mentoring structures support female protégés and mentors specifically to change patterns of isolation and exclusivity common to school administrative cultures is an important consideration. Lastly, an exploration of the extent to which a more collaborative team-oriented mentoring paradigm impacts learning outcomes for students might be of considerable interest. Exploring comparative data to further illuminate the relational leadership of women with other styles exhibited by both men and women will deepen understanding of the impacts of mentoring. As educational leaders continue to shape the reform of education to their local district contexts, the design of structures that support leaders will contribute to the transformation of leadership opportunities for women as well as the outcomes for student learning.

REFERENCES

- CHARMAZ Kathy. *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London, UK: Sage, 2006.
- CHARMAZ, Kathy; MITCHELL, Richard. G. Grounded theory in ethnography. In: ATKINSON, Paul; COFFEY, Amanda; DELAMONT, Sara; LOFLAND, John, & LOFLAND, Lyn (Eds.). *Handbook of Ethnography*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2001, p. 160-174.
- CICERO, Philip. Filling the mentoring void. *American School Board Journal*. Alexandria, VA, v.198, n.7, p.26-29, July/2011.
- CROTTY, Michael. *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.
- DARESH, John. Mentoring school leaders: Professional promise or predictable problems? *Educational Administration Quarterly*, Thousand Oaks, CA, v.40, n.4, p.495-517, Oct. 2004.
- DARESH, John. Research base on mentoring for educational leaders: What do we know? *Journal of Educational Administration*, Armidale, Hong Kong, v.33, n.5, p. 7-17, 1995.
- DAVIS, Stephen; DARLING-HAMMOND, Linda; LAPOINTE, Michelle; MEYERSON, Debra. *School leadership study: Developing successful principals*. Stanford

Educational Research Institute, December/2005, Available in:
<<https://edpolicy.stanford.edu/library/publications/244>> Access on: March 9, 2018.

EHRICH, Lisa; HANSFORD, Brain; TENNENT, Lee. Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly*, Thousand Oaks, CA, v.40, n.4, p. 518-540, 2004.

GARDINER, Mary; ENOMOTO, Ernestine; GROGAN, Margaret. *Coloring Outside the Lines: Mentoring Women into School Leadership*. Albany, NY: Statue University of New York Press, 2000.

GROGAN, Margaret; SHAKESHAFT, Charol. *Women and Educational Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2011.

HALL, Peter. Building bridges: Strengthening the principal induction process through intentional mentoring. *Phi Delta Kappan International*, Arlington, VA, v.89, n.6, p. 449-452, Feb. 2008.

LEITHWOOD, Kenneth; MASCALL, Blair. Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, Thousand Oaks, CA, v. 44, n. 4, p. 529-556, Oct. 2008.

LI, Jennifer. *Challenges and opportunities facing principals in the first year at a school*. Research brief. Santa Monica, CA, 2012, Available in:
<http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_briefs/2012/RAND_RB9643.pdf> Access on: May 12, 2015.

LIPKE, Tamara. *Mentoring handbook for principals and mentors*. Unpublished working paper. Buffalo, NY, June 2015.

LOUIS, Karen; LEITHWOOD, Kenneth; WAHLSTROM, Kyla; ANDERSON, Stephen. *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. Center for Applied Research and Educational Improvement. St. Paul, MN, 2010, Available in: <<http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Pages/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.aspx>> Access on: May 12, 2015.

MASCALL, Blair; LEITHWOOD, Kenneth. Investing in leadership: The district's role in managing principal turnover. *Leadership and Policy in Schools*, Abington, UK, v.9, n.4, p. 367-383 Oct.-Dec. 2010.

MERTZ, Norma. What's a mentor, anyway? *Educational Administration Quarterly*, Thousand Oaks, CA, v.40, n.4, p.541-560, Oct. 2004.

MOOROSI, Pontso. Mentoring for school leadership in South Africa: Diversity, dissimilarity and disadvantage. *Professional Development in Education*, Abington, UK, v.38, n.3, p.487-503, Jan. 2012.

MULLEN, Carol. Mentoring: An overview. In: FLETCHER, Sara; MULLEN, Carol. (Eds.), *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education*. London, ENG, SAGE, 2012, p. 7-23.

NATIONAL GOVERNORS ASSOCIATION CENTER FOR BEST PRACTICES; COUNCIL OF CHIEF SCHOOL OFFICERS. *Common core state standards*. Washington, D.C: Author, 2010.

NATIONAL POLICY BOARD FOR EDUCATIONAL ADMINISTRATION. *Professional standards for educational leaders*. Reston, VA: Author, 2015.

O'NEILL, Regina. Gender and race in mentoring relationships: A review of the literature. In: D. CLUTTERBUCK, David; RAGINS, Belle Rose. (Eds.), *Mentoring and diversity: An international perspective*. Woburn, MA: Butterworth Heinemann, 2002, p. 1-22.

PETERS, April. Elements of successful mentoring of a female school leader. *Leadership and Policy in Schools*, Abington, UK, n. 9, p. 108-129, 2010.

RAGINS, Belle Rose. Understanding diversified mentoring relationships: Definitions, challenges and strategies. In: CLUTTERBUCK, David; RAGINS, Belle Rose. (Eds.), *Mentoring and diversity: An international perspective*, Woburn, MA: Butterworth Heinemann, 2002, p. 23-53.

SALADANA, Johnny. *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles, CA: SAGE, 2009.

SCHOOL LEADERS NETWORK. *CHURN: The high cost of principal turnover*. 2014, Available in: <<https://www.carnegie.org/news/articles/the-high-cost-of-principal-turnover/>> Access on: Oct. 14, 2016.

SHERMAN, Whitney; MUÑOZ, Ava; PANKAKE, Anita. The great divide: Women's experience with mentoring. *Journal of Women in Educational Leadership*, Lincoln, NE, v.6, n.4, p.239-259, 2008.

UNITED STATES DEPARTMENT OF LABOR. *Occupational Outlook Handbook: Elementary, middle and high school principals*, Bureau of Labor Statistics, January/2018, Available in:
<<https://www.bls.gov/ooh/management/elementary-middle-and-high-school-principals.htm>> Access on: March 1, 2018.

THE UNIVERSITY OF THE STATE OF NEW YORK; THE STATE DEPARTMENT OF EDUCATION. *Diagnostic tool for school and district effectiveness*. Albany, NY: Author, Fall/2012, Available in:
<<http://www.p12.nysed.gov/accountability/diagnostic-tool-institute/DTSDEHandbook.html>> Access on: May 30, 2015.

A INFLUÊNCIA DO PATRIARCADO JUNTO AS MULHERES DE COMUNIDADES TRADICIONAIS NA BAIXADA CUIABANA-MT

Lisanil da Conceição Patrocínio Pereira¹

Universidade do Estado de Mato Grosso

Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira²

Universidade do Estado de Mato Grosso

Resumo

O Nedet (Núcleo de Desenvolvimento Territorial da Baixada Cuiabana) da Unemat (Universidade do Estado de Mato Grosso) tem desenvolvido trabalho junto às mulheres do Território, contribuindo com a autonomia de mulheres que vivem em áreas rurais para que tenham renda e mais independência no ambiente familiar. Nesse sentido, temos feito Encontros de Mulheres dos Territórios Rurais e da Cidadania do Estado de Mato Grosso. Já foram organizados três eventos, um como evento paralelo ao SEMIEDU (Seminário de Educação da UFMT), em conjunto com grupos de pesquisa da UFMT e os outros dois nos espaços de Comunidades Tradicionais Camponesas. O objetivo dos respectivos eventos foram expor para a comunidade acadêmica e à população, produções científico-culturais produzidas no âmbito dos Comitês de Mulheres dos Colegiados Rurais. Carece destaque que a criação e articulação do Comitê de Mulheres leva em conta o empoderamento das mulheres para que atuem no meio em que vivem da forma mais independente possível, sobretudo que se levantem contra a violência de gênero muito presente, sobretudo no campo, onde os meios de proteção são mais difíceis de chegar. Também é uma forma de contribuir com o conhecimento acerca do patriarcado, para que possam reivindicar um lugar de igualdade junto ao lar; assumir o espaço de decisão no lote rural; decidir no que investir com o dinheiro da produção e sobre os espaços de morada da comunidade rural, locais de convívio e bem viver.

Palavras-chave: mulheres; comunidades tradicionais; território

¹ Pós-Doutorado em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT (2015-2016), Doutora, mestre, bacharel e licenciada em Geografia. Licenciada em Pedagogia e Bacharel em Administração. Professora adjunta da UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso na área de Metodologia Científica. Atua no Nedet (Núcleo de Desenvolvimento Territorial da Baixada Cuiabana). lisanilpereira@hotmail.com

² Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. waldineiaferreira@hotmail.com

THE INFLUENCE OF THE PATRIARCHY TOGETHER WOMEN OF TRADITIONAL COMMUNITIES IN BAIXADA CUIABANA-MT

Abstract

The NEDET (Center of Territorial Development of Baixada Cuiabana) of Unemat (University of the State of Mato Grosso) has worked with the women of the Territory. It has been contributing with the autonomy of women who live in rural areas so that they have income and more independence in the environment family. In this sense, we have held Women's Meetings of the Rural Territories and Citizenship of the State of Mato Grosso. Three events have already been organized, one as a parallel event to SEMIEDU (Education Seminar), together with Federal University of Mato Grosso - UFMG research groups and the other two in the spaces of Traditional Peasant Communities. The objective of the respective events was to expose to the academic community and to the population, scientific-cultural productions produced within the framework of the Committees of Women of the Rural Associations. It is important to note that the creation and coordination of the Women's Committee takes into account the empowerment of women to act in the environment in which they live as independently as possible, especially if they stand up against gender-based violence, especially in the countryside, where means of protection are more difficult to reach. It is also a way of contributing with the knowledge about patriarchy, so that they can claim a place of equality next to the home; assume their decision space in the rural lot; decide on what to invest with the production money and on the living spaces of the rural community, places of well live.

Keywords: women; traditional communities; territory

INTRODUÇÃO

O presente artigo relata alguns resultados da articulação do Comitê de Mulheres do Colegiado do Território da Cidadania da Baixada Cuiabana no Estado de Mato Grosso, o estímulo à criação dos Comitês de Mulheres no âmbito dos colegiados territoriais foi uma das Políticas Públicas do extinto MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário), concomitante ao incentivo a criação do Comitê de Juventude e Povos Tradicionais e Quilombolas no âmbito do Território. Este trabalho foi possível através da articulação entre o NEDET (Núcleo de Desenvolvimento Territorial da Baixada Cuiabana), Eco Cut (Escola de Formação da Central Única dos Trabalhadores) e CFES (Centro de Formação da Economia Solidária). O objetivo principal do Nedet foi o de articular e assessorar o Colegiado do Território da Cidadania da Baixada Cuiabana. A articulação entre o Nedet/Unemat e Eco Cut foi projeto importante de fortalecimento das mulheres e sua inserção e ou formação em Economia Solidária.

A formação inicial do Comitê de Mulheres começa a partir de uma reunião do Colegiado e uma Audiência Pública da Agricultura Familiar que ocorreu na Central de Comercialização da Agricultura Familiar do Território, em Cuiabá-MT, no dia 21 de junho de 2015. O Comitê passa por reestruturação com elaboração de Ata Extraordinária em fevereiro de 2016 no Município de Chapada dos Guimarães. A partir dessa formação inicial foi possível organizar o desenvolvimento de uma metodologia de trabalho entre as instituições parceiras (Nedet e Eco Cut) com a formulação de um planejamento que contou com a participação da Delegacia Federal do MDA em MT foi realizado assim, o Percurso de Formação com os Comitês de Mulheres e da Juventude.

Anunciamos a partir de agora os temas abordados pela equipe de trabalho: Economia Solidária e Inclusão Produtiva; Educação e Inclusão Produtiva; Fala Feminista sobre Inclusão Produtiva, Organização e Autonomia; Políticas Inclusão Produtiva - PAA (Plano de Aquisição de Alimentos) e PNAE (Plano Nacional de Alimentação Escolar); Relato de Experiência a partir da

formação e como montar um Micro Empreendimento: Organização e Gestão Financeira.

Assim, a organização deste artigo tem a mesma significância das vivências, e nesse sentido relatamos aqui o acompanhamento e a compreensão vivida, ao mesmo tempo transpor a análise estruturalista do cientificismo que o pensa em pedaços, em caixinhas entendendo que dessa forma é possível compreender tudo ao redor. Essa compreensão reducionista tem sido questionada, pois os movimentos da mente não são apenas separar para compreender, e depois juntar tudo de novo, mas sim, ir além, ou seja, fazer os dois movimentos, analisar as partes e ver o todo, ver as referências ao redor que geram identidades, identificar interlocuções em teias que significam as vivências produzidas. É nessa teia do NEDET que procuramos compreender o papel das Mulheres, nas ações do Colegiado do Território da Cidadania da Baixada Cuiabana, por unir os dois movimentos da mente que são reais como manifestação dos fenômenos vivos do mundo para nós. Procuramos desta forma, então, compreender a dialogicidade presente no Colegiado do Território utilizando os dois movimentos, que definimos, de análise pormenorizada e compreensão holística, e o tentamos fazê-lo a partir de uma compreensão fenomenológica.

MULHERES DO TERRITÓRIO DA CIDADANIA DA BAIXADA CUIABANA

As mulheres da Baixada Cuiabana, são: agricultoras, catadoras, farinheiras, pescadoras, professoras, domésticas, donas de casa, artesãs, costureiras, doceiras, rezadeiras, contadoras de histórias. E estas mulheres contribuem na economia doméstica da família e são exemplos de resistência dentro de suas comunidades ao assumirem responsabilidades como a educação, geração de renda em cooperativas, associações e/ou no próprio lote particular, o respeito e preocupação com a sustentabilidade, espaços de liderança em sindicatos, associações, grupos religiosos.

As mulheres do Território da Cidadania da Baixada Cuiabana nos mostram que tentam romper com as imposições da sociedade patriarcal que ainda hoje que sejamos apenas reproduutoras de filhos.

Além do trabalho de geração de renda, as mulheres do campo tem carga horária com dupla e tripla jornada de trabalho, em que a hierarquia dos papéis desempenhados por homens e por mulheres coloca-as numa condição de exploração do trabalho, o que acaba sendo naturalizado por elas. Dentre as suas atividades estão a tarefa de cuidar dos filhos, além de limpar e manter a casa organizada, preparar o cardápio e fazer a comida de acordo com os ingredientes que tem na casa, lavar as vasilhas e as roupas de todos os integrantes da família, tarefa essa que raramente tem a ajuda de sexo masculino, além de estender a roupa no varal, recolher, passar e guardar as roupas. Algumas mulheres entregam as roupas para o marido dentro do banheiro o marido nem mesmo escolhe que tipo de roupa vestir, tudo é feito pela mulher que o trata como filho e lamentavelmente os filhos homens já crescem com esse hábito reproduzindo o costume patriarcal na nova família que se organiza. Além de tudo isso, sempre que adoece alguém da família como o pai ou a mãe, recae sobre a mulher a responsabilidade de cuidar do idoso, sempre é a mulher que ajuda nas tarefas da escola dos filhos.

A manutenção da mulher no ambiente doméstico é fator determinante também para o manutenção do sistema capitalista, patriarcal e colonial como ensina Santos (2006; 2016a). Esta é uma relação enraizada estruturalmente nesta sociedade capitalista-patriarcalista-colonial, e sua superação encontra-se em processos lentos, pois há a necessidade de descolonizarmos nossas mentes e corpos a respeito das relações desiguais de gênero para que um dia as mulheres possam escolher se querem *fazer o doce ou escrever poemas*, conforme era o desejo da grande poetisa da Cidade de Goiás, Cora Coralina.

O saber e o fazer da mulher no Quilombo de São Benedito - Poconé-MT:

Para falar das mulheres do Quilombo São Benedito é preciso falar, primeiramente, da sua história. Assim, o Quilombo de São Benedito está no

interior do Município de Poconé. Lugar de refúgio de escravos afrodescendentes, lugar de formação da cultura afro-brasileira, lugar de resistência, território certificado pela Fundação Palmares (instituição que reconhece as comunidades Quilombolas no país). São espaços humanos, que na atualidade designam-se como remanescente de quilombo, estes são fortalecidos pelos elementos de identidade e sentimento de pertença. São espaços decoloniais que pela vivência contrariam a *ordem* estabelecida.

Segundo relato das moradoras, essa comunidade é relativamente nova, e sua formação está ligada a ancestralidade dos povos ali residentes. Lugar feito no saber e no fazer da roça de mandioca de mulheres e homens que se organizam em processos de subsistência e de organização social. Uma mistura mística de fazer a farinha de mandioca na coletividade sob rezas e devoção a São Benedito. Igreja Cristã, e, santo negro revivificado na cor negra dos povos dos quilombos.

Mulheres que plantam, colhem, cascam, ralam, torram a farinha e entre esses trabalhos cantam para São Benedito... “Meu São Benedito, cheira cravo e rosa flor de laranjeira”. Rememoram que os pais de São Benedito não queriam mais ter filhos para não gerar mais escravos, pois, os mesmos eram escravos. Seus pais vieram da Etiópia para a Sicília, mas, ainda tiveram Benedito. Benedito sempre foi muito insultado e suportou, tornou-se monge Franciscano. Quando morreu exalou cheiro de rosa e flor de laranjeira. Protetor do povo sofrido.

São elas as rezadeiras e as protagonistas do siriri (dança tradicional Mato-Grossense) na comunidade. O trabalho é coletivo e as mulheres com sutileza assumem uma espécie de matriarcado, aliás, organização muito forte nas comunidades ribeirinhas do Estado de Mato Grosso. Dizemos, isso porque as mães-mulheres assumem praticamente toda a tarefa educativa dos filhos/as e reúnem a família por gerações do seu lado. Desta forma, as atividades da roça de mandioca vai sendo realizada ao longo de vários anos e as mulheres estão nesta lida com tamanha importância, ainda que não se apercebam. Observamos que elas ditam a organização, os homens fazem as relações comerciais, mas, toda a costura do fazer-se cotidianamente tem um planejamento feminino.

O comitê das mulheres de alguma forma evidenciou o protagonismo da mulher na roça, e, nas diversas ações dentro da comunidade. São elas que produzem o alimento sob o fogão de lenha e sob o forno de barro. Os homens são coadjuvantes trazem a lenha, fazem o fogo, mas, o sabor, o gosto, o fazer é produzido pelas mãos femininas e fortes das mulheres.

São as mulheres com o companheirismo dos homens que comercializam a farinha de São Benedito, resultado do trabalho e da relação empreendida com a terra. A farinha de São Benedito, produto advindo da agricultura familiar, ganha o mundo sendo comercializada em vários pontos comerciais, sobretudo nas feiras que funciona na Central Comercialização da Agricultura Familiar - localizada em Várzea Grande. Atividade planejada pela política territorial do extinto MDA (Ministério de Desenvolvimento Agrário).

Para chegar a feira, é preciso levantar as 4:00 horas da manhã, sentir o orvalho no corpo, encontrar-se com a roça e colher a mandioca. Depois, as mulheres acendem o fogo, e o fogão de lenha queima e aquece... O corpo precisa se alimentar e alimento, histórias e trabalho se confundem... O resultado é a farinha, que é vendida e que realimenta as pessoas da comunidade.

O saber e o fazer da mulher do/no Quilombo de São Benedito é uma complexidade ancestral, construída sob histórias e memórias coletivas da necessidade de subsistência e de decolonialidade. O saber é aquele que se quer autônomo, que se quer reconhecido em seus direitos de ser/estar na comunidade e o de ser mulher. O fazer é o da coletividade, da cantoria, da vida em comunidade e do se fazer mulher de aprendizagens de um mundo que subestima a capacidade efêmera de ser feminina.

As reflexões aqui construídas são leituras de mulheres que se encontraram na cotidianidade da vida e do fazer-se mulher, no Quilombo ou fora dele. Os encontros de formação mencionados acima na introdução deste trabalho foram nossas formações, porque possibilitaram releituras e posicionamentos, acima de tudo empoderamento. Descobertas ocorreram: “[...] sempre trabalhamos sem a utilização de agrotóxicos, em coletividade...

Acho que sempre trabalhamos dentro da economia solidária e com a agricultura familiar" (Fátima/Quilombo São Benedito).

Consideramos que o trabalho com o Comitê de Mulheres não foi uma tarefa fácil, mas foi desafiadora, pois as mulheres ainda sofrem de forma significativa com o que Boaventura de Souza Santos (2016b) apregoa como impeditivo de uma vida melhor que é o Capitalismo, Patriarcado e Colonialismo. As características patriarcais da sociedade determinam o que a mulher tem que ser e ou o espaço que ela deve ocupar, como o de ficar dona de casa, quieta, sem participar dos espaços de decisão.

Um bom exemplo é que dos 14 municípios apenas um possuía um sindicato rural com uma mulher presidenta, na gestão de 2013-2016. Nenhuma prefeitura tinha uma Secretaria Municipal de Agricultura tendo à frente uma mulher. Dentre as associações e cooroperativas são poucas as que têm uma mulher como presidenta, a exemplo da Coorlivre (Cooperativa de Agricultores de Nossa Senhora do Livramento) presidida por uma mulher.

Também na cidade Chapada dos Guimarães foi organizado o Curso Inicial de Economia Solidária do Estado de Mato Grosso tendo como objetivo propiciar aos participantes o entendimento do que é Economia Solidária e de como o Movimento de Economia Solidária e a Política estão organizados no Brasil e, em especial, em Mato Grosso tendo como pano de fundo a Política Territorial.

O Percurso Formativo do Curso Inicial de Economia Solidária resumiu-se na definição de Economia Solidária; qual a diferença entre um trabalho qualquer na comunidade e aquele considerado Economia Solidária; os Empreendimentos Solidários; as trocas de experiências; a produção de cultura; os desafios que surgem no trajeto; a inclusão social que acontece; o sentimento de ser cidadão novamente; o consumo consciente; a escolha que vai além do produto; escolha de confiança; Economia e Ecologia que se encontram; a parceria; o respeito ao ambiente natural; a troca que gera transformação e geração de renda na solidariedade.

A Formação integrou também as atividades do Seminário para consolidação do Comitê de Mulheres do Território da Cidadania da Baixada Cuiabana e ainda a reunião do Núcleo Diretivo do Colegiado.

Foram trabalhados os Temas: “Economia Solidária”: Produção, Comercialização e Consumo. Abordamos ainda sobre Produção, Planejamento, Organização do Empreendimento, Condições de Produção, o trabalho Coletivo, Estratégia Organizativas dos Empreendimentos de Economia Solidária, Comercialização, Comissão de Infraestrutura e outros.

Em paralelo ao trabalho de formação também tivemos o trabalho de mobilização junto às comunidades, para tanto estivemos em vários municípios, sobretudo na Comunidade de Agrovila das Palmeiras, Município de Santo Antônio de Leverger, com os Alunos do Curso de Agroecologia, bolsistas de Iniciação Jr do CNPq, a equipe gestora da escola, os pais e membros da COOPAMSAL, sempre com o cuidado de discutir com a comunidade o desenvolvimento do projeto e atuação de cada um na execução das ações.

Carece destaque o trabalho sobre associativismo e cooperativismo, junto a COOPAMSAL. Os alunos de Agroecologia vinculados ao CNPq têm produzindo polpas de frutas da região, farinha de castanha de babaçu, farinha de banana e doces em geral, para vender em uma feira na comunidade. Para potencializar esse trabalho de venda e exposição de produtos e que foi criado a Feira Itinerante da Agricultura Familiar do Território da Cidadania da Baixada Cuiabana, Feira esta que começou dentro das Jornadas dos Povos do Brasil e do I Encontro Estadual das Mulheres dos Territórios Rurais e da Cidadania do Estado de Mato Grosso.

Uma das últimas políticas deixadas pelo governo da Presidenta da República Dilma Rousseff interrompida pelo golpe midiático, jurídico e parlamentar foi o lançamento do Edital do PROINF Mulheres (Programa de Infra Estrutura aos Territórios)/MDA voltado para os Colegiados que tem Comitê de Mulheres. Diante do Edital, mobilizamos as mulheres do território para tomar a decisão sobre qual o município era possível fazer o investimento. Assim foi feito e decidido encaminhar um projeto para a produção do Babacú para o Quilombo Mutuca em Nossa Senhora do Livramento, que tem a participação de mulheres e que conta com uma mulher na presidência da Associação. Após a decisão, encaminhamos a elaboração do projeto, visitamos o prefeito de Nossa Senhora do Livramento no dia 29/03/2016, para discutir procedimentos burocráticos

para encaminhamento do PROIN Mulheres para a comunidade Quilombola da Mutuca desse município. O Nedet visitou o Município de Jangada, especificamente a comunidade de Mutum que conta com a *Associação de Mulheres: Feito por nós* que conta com um trabalho importante de produção, mas que lamentavelmente tem a participação de poucas mulheres, hoje apenas algumas famílias participam desta associação.

INTERLOCUÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E COMUNIDADES TRADICIONAIS, TERRITORIALIZANDO OS NÓS

Nos últimos dois anos, procuramos constituir uma Rede de Pesquisa entre professores da UNEMAT e da UFMT, onde nossos/as acadêmicos/as tem tido a possibilidade de realizar seus mestrados e doutorados, além dos docentes realizar o pós-doutoramento. Mais do que rede de pesquisa, esta rede de trabalho e solidariedade, rede trançada por suor e lágrimas de professores que acreditam no bem viver, acreditam que o papel da universidade para além do tripé: Ensino, Extensão e Pesquisa, é o da crítica radical e é estar do lado dos pobres e oprimidos, tentar com eles encontrar saídas e soluções para as dificuldades que imperam por exemplo a produção, a circulação dos produtos e a comercialização dos seus produtos.

Acredita-se que a realização deste tipo de evento por professores ligados a diversos setores da universidade, que trabalham com populações marginalizadas e invisibilizadas democratiza o acesso à cultura e ao conhecimento, como a produção cultural e o fortalecimento das tradições locais e os laços de pertencimento da cultura negra ou indígena presente nesta porção do território matogrossense e que historicamente foram excluídas (invisibilizadas) da produção cultural e científica.

Pretendemos contribuir para a aproximação da universidade, com alunos da Educação Superior e com a Educação do Ensino Fundamental e Médio, fortalecendo a compreensão da oralidade, da leitura e a escrita, pois estes são processos que se conectam a diferentes áreas do conhecimento e a partir das leituras que a cultura e a ciência podem propiciar problematizar e propor ações

didáticas contextualizadas, originais e interculturais. Compreendemos que ao aproximar a Universidade da escola pública nos reconstituímos na esfera docente porque partilhamos experiências e aprendemos uns com os outros.

Espera-se sensibilizar para a integração das Mulheres dos Comitês de Mulheres dos Territórios Rurais e da Cidadania do Estado de Mato Grosso. A participação dos beneficiários se efetivará na forma de atendimento no que diz respeito à sensibilização dos prefeitos para a criação de Secretaria de Políticas para as Mulheres, e na efetividade do Comitê de Mulheres dos Territórios Rurais e da Cidadania do Estado de Mato Grosso (BRASIL, 2011).

Os Encontros de Mulheres que tem sido realizados tanto na UFMT/Cuiabá como em comunidades rurais, tem contado com espaços de documentários frutos de atividades pedagógicas midiáticas de vários projetos de pesquisa, ensino, extensão e cultura. Os documentários possibilitaram a evidência de histórias e saberes étnicos dos povos indígenas, participaram nesta atividade, três escolas indígenas da Terra Indígena Apiaká-Kayabi com trabalhos que foram realizados pelo Programa Novos Talentos/CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior) e pelo Observatório de Educação Escolar Indígena, financiado pela FAPEMAT (Fundação de Amparo à Pesquisa). Além das atividades midiáticas haverá as produções escritas em forma de banner e exposição oral dos saberes a todos os visitantes do evento.

Além de ter a finalidade de expor para a comunidade acadêmica e à população, produções científico-culturais produzidas pelos Grupos de Pesquisas, COEDUC (Corpo Educação e Cultura/CNPq/UFMT) e LEAL (Laboratório de Estudos e Pesquisas da Diversidade da Amazônia Legal/CNPq/UFMT), em interação com estudantes da educação básica (anos finais do ensino fundamental e ensino médio).

Espera-se ainda valorizar e consolidar as experiências de institucionalização do debate das políticas públicas de Mulheres no âmbito dos Territórios da Cidadania e da Identidade, a partir da ação nos Comitês Territoriais de Mulheres e outros espaços de proposição de políticas públicas para as Mulheres. Esta ação está sob autonomia dos/as jovens rurais, designados a executar, avaliar ou acompanhar políticas públicas dessa natureza, além de

discutir as estratégias de fortalecimento das políticas para as mulheres e a democratização da participação das mulheres nas diversas esferas institucionais e federativas.

Assim, como nos processos de controle das políticas públicas e nas suas múltiplas formas de organização e de manifestação espera-se também reforçar a efetividade do debate sobre o enfrentamento das desigualdades entre mulheres e homens. O objetivo é o fortalecimento de sua capacidade interinstitucional com as instâncias governamentais estaduais e municipais e de intersetorialização das políticas públicas para mulheres.

As condições de vida das mulheres do campo têm sido incluídas nas agendas políticas brasileiras, mas o avanço nas políticas públicas para a igualdade de gênero do ponto de vista estrutural, ainda é lento e carece de investimentos nas várias esferas da sociedade, como na educação, trabalho e renda, acesso a saúde, espaços políticos de poder, etc.

O enfoque nas práticas de economia solidária ora realizadas pelas mulheres que compõem o Território da Baixada Cuiabana, aparece como um elemento importante para a superação das desigualdades sociais e de gênero, a economia solidária tem se revelado como importante para a superação da economia capitalista e de fortalecimento de culturas locais.

O cuidado com o outro, é um assunto a ser debatido por nós mulheres líderes em educação, pois o trabalho feminino é por demais penoso fora de casa, para recair sobre ela apenas o cuidado com outro como meramente trabalho da mulher, além da superação dessa forma de percepção carece de ser visto como ação política de todo ser humano.

Um dos instrumentos de participação popular têm sido as audiências públicas. O NEDET contribuiu para a articulação de produtoras e produtores dos 14 municípios da Baixada Cuiabana em diversas ações como na Audiência Pública sobre Agricultura Familiar realizada em Junho de 2015 na Central de Agricultura Familiar do Território da Cidadania na cidade de Várzea Grande.

Além do debate propiciado para a diminuição da distância entre políticas públicas e a realidade vivenciada pela população do campo,

oportunizou-se a comercialização em feiras de alimentos produzidos agroecologicamente, bem como a produção de artesanato e doces.

Nesta audiência pública diversos agricultores e diversas agricultoras, trabalhadores e trabalhadoras do campo e da feira apresentaram suas demandas alegando o descaso político com a agricultura familiar na Baixada Cuiabana, pois é notório o descaso do poder público dos trabalhadores/as o que dificulta, a continuidade de uma produção num lugar em que o clima não favorece a produção. A ausência do poder público enfraquece a agricultura familiar que não dispõe de todos os meios de trabalho e precisa do apoio de maquinário, técnico e financeiro para potencializar a produção.

As mulheres agricultoras têm demonstrado o protagonismo, diante de tantos obstáculos reafirmando o sentimento de pertencimento a terra. As falas mostram a trama cultural estabelecida nesta sociedade e da qual todas nós fazemos parte, e ainda confirmam que imposição da condição de classe da população pela política e pelo sistema econômico que continuam a garantir privilégios para pequena parcela de homens, brancos e da elite.

Por outro lado, há processos de resistências sempre nas falas das agricultoras, que apontam que mesmo em comunidades tradicionais e de difícil acesso, há uma luta em curso e isto está relacionado ao pertencimento a que Freire (1989) chamou de assunção da identidade cultural. Para Passos (2010, p. 27) “a identidade, com a qual nos fazemos e que também nos faz, entre muitas coisas, é o grande elo de cada um de nós, como seres vivos, com as gerações que nos precederam e que virão após nós: este elo chama-se cultura”.

Como forma de compreender-se como ser social e culturalmente, há avanços significativos nas elaborações e implementação das políticas públicas para o desenvolvimento econômico e social das mulheres do campo. Isto pode ser visualizado no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2013-2015).

A política Territorial implementada até então, não resolve isoladamente o problema da participação social, mas amplia as possibilidades desta e contribuí para o redirecionamento do investimento público no desenvolvimento econômico e social das populações camponesas, quilombolas e tradicionais. Há a necessidade de articulação entre vários Ministérios para a

consolidação de uma política Territorial, sendo esta, a organização inicial do Programa.

A realização em outubro de 2016 do I Encontro Territorial de Mulheres do Estado de Mato Grosso, como evento paralelo ao SEMIEDU (Seminário de Educação da UFMT), promoveu círculos de saberes e trocas de experiências entre os sete territórios do Estado de Mato Grosso, sendo que dois desses territórios são da Cidadania e o restante Rural, além de contribuir com o fortalecimento, sobretudo do Comitê de Mulheres do Território da Cidadania da Baixada Cuiabana. O evento contribuiu para com a qualificação da participação dos/as jovens mulheres que vivem nos territórios rurais e da cidadania, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, de povos e comunidades tradicionais, agricultores e agricultoras familiares, acampados e assentados da Reforma Agrária, em espaços de discussão sobre políticas públicas.

O trabalho com o Comitê de Mulheres tem sido possível através da articulação de uma rede de professores, trançadas por compromissos com uma sociedade melhor, e tem contribuído não só com os trabalhos de desenvolvimento territorial da Baixada Cuiabana, mas também com a melhoria da produção do conhecimento científico das escolas públicas do Vale do Arinos, com destaque aos municípios de Juara, Novo Horizonte do Norte e Porto dos Gaúchos, pois o grupo de pesquisa Leal é vinculada a UNEMAT/ Campus de Juara. Tanto o trabalho de criação, bem como o de formação do Comitê de Mulheres leva em conta o empoderamento das mesmas, para que atuem no meio em que vivem da forma mais independente possível, sobretudo que façam o enfrentamento contra a violência de gênero, muito presente, sobretudo no campo.

As ações empreendidas no interior do projeto é também uma forma de contribuir com o conhecimento acerca do patriarcado para que as mulheres dos territórios possam reivindicar e lutar por um lugar de igualdade junto ao lar, para que assumam o espaço de decisão no lote rural e que ajudem a decidir no que investir com o dinheiro da produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infelizmente após dois anos de trabalho do Nedet Baixada Cuiabana junto ao Colegiado foi possível perceber que o Colegiado não caminha sozinho, como foi a proposição e/ou como deveria ser a partir da sua própria autonomia. Talvez isso ocorra porque os Territórios estão ligados a uma diversidade de pessoas com interesses políticos diversos. Nunca será demais a universidade discutir a partir da vivência e do chão do território conceitos como Participação e Democracia.

É desafiador qualquer iniciativa de se fazer um trabalho diferenciado e ligado ao social, sempre terá dificuldades a serem enfrentadas, mas é importante valorizar a representação das comunidades e o fortalecimento que está acontecendo neste percurso. O Nedet, em conjunto com o Colegiado, busca avançar com os Projetos e os parceiros que valorizam as ações territoriais a exemplo de alguns sindicatos e instituições governamentais.

Nesse emaranhado social, identificamos com muita evidência a participação das mulheres que assumem de maneira forte os rumos das organizações de suas comunidades, ações desenvolvidas não apenas por elas, mas em complementaridade com o sexo masculino, que participa, mas que aos poucos e com muita dificuldade tem aprendido a escutar a força feminina.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Mulheres do campo e da floresta: Diretrizes e ações nacionais*. Brasília, 2011.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se complementam. 23. ed. São Paulo: Autores associados, Cortez, 1989.

PASSOS, Luiz Augusto. Cultura: Flecha humana e cósmica que aponta o caminho para os sentidos. In: GRANDO, Beleni Salete. PASSOS, Luiz Augusto (Orgs). *O eu e o outro na escola*: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola Cuiabá: EdUFMT, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. Introdução: do pós moderno ao pós-colonial e para além de um e outro". In *A Gramática do Tempo*. Porto: Afrontamento. (2006).

SANTOS, Boaventura de Souza. *Epistemologias do Sul*: Boaventura de Souza Santos em diálogo com Alice. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Portugal, 22 a 30 de jun. 2016 a.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes In SANTOS, Boaventura de Souza & MENEZES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2016 b.

RESILIENT EDUCATIONAL LEADERS IN TURBULENT TIMES: APPLYING THE LEADER RESILIENCE PROFILE ® TO ASSESS RESILIENCY IN RELATIONSHIP TO GENDER AND AGE

Diane E. Reed¹
St. John Fisher College

Abstract

Women leaders across the world confront a common challenge: extremely turbulent times that challenge even the most skillful leaders. The paper begins with a brief overview of the meaning of leader resilience and describes the resilience cycle that all leaders experience when adversity strikes. Five phases of the resilience cycle discussed are: normal conditions, deteriorating phase, adapting phase, recovering phase and growing phase. Next, the paper traces the development of the revised Leader Resilience Profile® (LRP) data that compares and contrasts leader resilience by gender and age. The results clearly show that resilience increased reliably with age. Participants in the 60+ age group, compared with the all-other age groups combined, had significantly higher resilience scores. In the 20-29 age group men had significant higher resilience than women. There were no reliable gender differences in resilience in the other age categories. The findings are based on a relatively small sample. Further research should be conducted on larger samples in each age range. The paper concludes by addressing two issues: How can the LRP be used across countries to assess women leader resilience and how can the LRP be applied to develop professional growth opportunities to strengthen women leaders' resilience.

Keywords: educational leaders; resilience; gender; age

¹ Doctor and Master in Education (EdD) - University of Rochester. Diane E. Reed, Educational Leadership Program, St. John Fisher College. [B. Evan Blaine, Statistics and Data Sciences Program, St. John Fisher College, assisted with the data analysis.] Correspondence concerning this article should be addressed to Diane E. Reed, Educational Leadership Program, St. John Fisher College, 3690 East Avenue, Rochester, New York 14618. Email: dreed@sjfc.edu

LÍDERES EDUCACIONAIS RESILIENTES EM TEMPOS TURBULENTOS: APLICANDO O PERFIL DE RESILIÊNCIA DA LÍDER ® PARA AVALIAR A RESILIÊNCIA NO RELACIONAMENTO COM O GÊNERO E IDADE

Resumo

Mulheres líderes em todo o mundo enfrentam um desafio comum: tempos extremamente turbulentos, que desafiam até mesmo as/os líderes mais habilidosas(os). O artigo começa com uma breve visão geral do significado da resiliência da(o) líder e descreve o ciclo de resiliência que todas(os) as/os líderes experimentam quando ocorrem as adversidades. São cinco as fases do ciclo de resiliência discutidas: condições normais, fase de deterioração, fase de adaptação, fase de recuperação e fase de crescimento. Em seguida, o artigo traça o desenvolvimento dos dados revisados do Leader Resilience Profile® (LRP) que compararam e contrastaram a resiliência da(o) líder por gênero e idade. Os resultados mostram claramente que a resiliência aumenta de forma confiável com a idade. Os participantes na faixa etária acima de 60 anos, em comparação com todas as outras faixas etárias combinadas, tiveram escores de resiliência significativamente mais altos. Na faixa etária de 20 a 29 anos, os homens apresentavam uma resistência mais alta do que as mulheres. Não houve diferenças de gênero confiáveis na resiliência nas outras categorias de idade. Os resultados são baseados em uma amostra relativamente pequena. Pesquisas adicionais devem ser conduzidas em amostras maiores em cada faixa etária. O artigo conclui abordando duas questões: Como a LRP pode ser usada em todos os países para avaliar a resiliência das mulheres líderes e como a LRP pode ser aplicada para desenvolver oportunidades de crescimento profissional para fortalecer a resiliência das mulheres líderes.

Palavras-chave: líderes educacionais; resiliência; gênero; idade

Educational leaders throughout the world confront challenges that test even the most skillful and experienced leaders. Increased levels of accountability, mandated implementation of common core learning standards and shrinking funds for public schools have created unique challenges for leaders seeking to increase student achievement levels and get students college or career ready. The twenty-first century leader works in complex environments that include more specialized services with increasing levels of federal and state mandates. The role of the leader requires high levels of energy and expertise during a time when there is increased political pressure in response to the economic recession. Also, there is instant world-wide media coverage and scrutiny of the decision making of leaders while the public demands transparency. In the face of adversity, some leaders succumb to the pressures involved, losing credibility and even their jobs. Their physical and /or emotional health is often affected. However, other leaders under comparable circumstances not only recover but grow stronger when confronted by adversity. They view challenges as opportunities and have a “can do it” attitude. They demonstrate leader resilience.

The purpose of this paper is to contribute to the research and conceptual understanding of leader resilience, in relation to gender and age, with a particular focus on the implications for women’s professional development, globally. This paper presents original findings in regard to the LRP-R results on resiliency differences in relationship to gender and age. The paper begins with a brief overview of the meaning of leader resilience and describes the resilience cycle that all leaders experience when adversity strikes.

Next, the authors trace the development of the Leader Resilience Profile ® (LRP-R), a valid, reliable instrument that Dr. Diane Reed and Dr. Evan Blaine developed so leaders can assess their relative resilience strengths in nine areas. The book “Resilient Leadership for Turbulent Times: a guide to thriving in the face of adversity” by Dr. Diane Reed and Dr. Jerry Patterson was published in December 2009 by the American Association of School Administrators (AASA) and Roman and Littlefield. The paper highlights results from LRP-R data that

compares and contrasts leader resilience by gender and age. It provides leaders with concrete, ‘how to’ strategies for strengthening their leadership skills in the face of adversity and addresses specific needs and skills required to help leaders be successful in tough times. The paper concludes by addressing two issues: How the LRP-R can be used across countries to assess women leader resilience and how can the LRP-R be applied to develop professional growth opportunities to strengthen women leaders’ resilience.

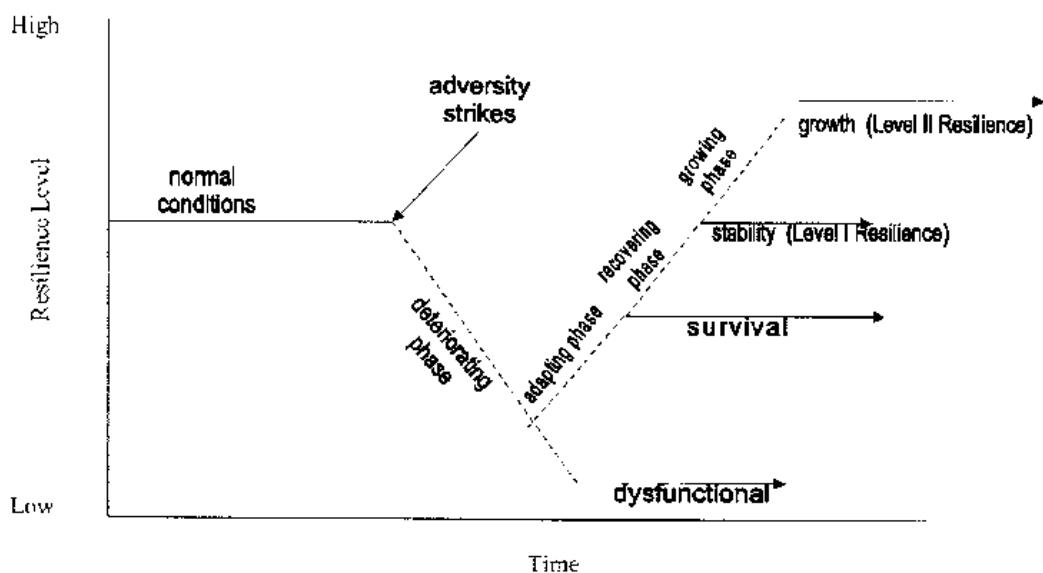
WHAT IS RESILIENCE?

Applying the concept of resilience to the world of education leadership, Patterson and colleagues have spent the past decade describing and researching leader resilience. We have authored Resilient Leadership for Turbulent Times (Patterson, Goens, and Reed, 2009). We define a resilient leader as one who demonstrates the ability to recover, learn from, and developmentally mature when confronted by chronic or crisis adversity. Warren Bennis, the recognized authority on organizational leadership, said resilience is the cornerstone to successful leadership. In the January 2007 issue of American Psychologist, Bennis wrote: ‘I believe adaptive capacity or resilience is the single most important quality in a leader, or in anyone else for that matter, who hopes to lead a healthy meaningful life” (Bennis, 2007).

Resilience does not fluctuate on a daily or weekly basis. Instead, resilience reflects a pattern of how leaders view their current reality and how they assess the probability for influencing the future.

In our research we identified five phases of the resilience cycle

Figure 1 The Resilience Cycle



The cycle, illustrated in Figure 1, begins with the phase called normal conditions. This is where the organization is functioning routinely. Resources are plentiful, performance is high and there is ample community support. Then adversity strikes. For instance, dramatic school shootings pit various constituencies against each other, with protection of self-interests as the dominant motive in the battle. Often, we as leaders become both the target and an outlet for others' frustrations. We abruptly find ourselves in phase two, the deteriorating phase of the resilience cycle. This is where we think and act in ways that cause our stress to become more intense. We become angry and aggressive. We blame others. We become our own worst enemy. The emotions of denial, grief and anger thrust us into a reactive role. In short, we wallow in the victim status for a period of time. A distinguishing difference between resilient and non-resilient leaders is the time spent in phase two. As resilient leaders, we do not languish in the role of victim. We move on to phase three, the adapting phase. This begins when we assume some responsibility for our condition and take action to avoid staying stuck at the dysfunctional level of the resilience cycle. Continuing an upward trajectory, the adapting phase gives way to the recovering phase, a path back to the level of stability experienced

before the onset of adversity. We refer to this status quo point as Level I resilience. This is where we apply concrete strategies, outlined later, to help us recover. If we plateau at the status quo level, we may continue to function adequately but we do not experience growth from the lessons adversity can teach us. Truly resilient leaders do not settle for the status quo. We enter the growing phase on our way to strengthened resilience, Level II. Third (and this is the kicker), you choose whether to exercise the option. Below we outline three skill sets that successful leaders act on to help them become more resilient. We define a resilient leader as a person who demonstrates the ability to recover, learn from and grow stronger in the face of adversity.

Table 1 -

Leader Resilience Skills		
Thinking Skills		
Understanding Reality		
Optimistic About the Future		
Capacity Skills		
Personal:		
Values	Efficacy	Support Base
Well-Being		
Action Skills		
Courageous Decision Making		
Perseverance Responsibility		
Adaptability		

Skill Set One: Resilient Thinking Skills

Resilient leaders demonstrate optimistic thinking at two levels. They want to know about what is happening right now, and the good, the bad and the ugly. At another level, resilient leaders are realistic optimists as they envision future possibilities. They demonstrate the ability to maintain a

positive outlook about the future when tough times hit. Resilient leaders engage in resilient thinking when they ask themselves:

- How can I take steps to understand reality from as many different perspectives as possible?
- What do I need to do to find the positive aspects of adversity to offset the negative ones?
- How can I stay vigilant to focus my energy on future opportunities, not the obstacles, when I get slammed by crisis or chronic adversity?

Skill Set Two: Resilience Capacity-Building Skills

Resilience capacity is the amount of fuel you have in your resilience tank when storms strike. You can successfully expand your capacity when you reflect on these questions:

- What leadership actions do I need to take that are consistent with what matters most to me among competing values and in the face of strong opposition?
- What do I need to do to demonstrate a sense of confidence and competence, as well as a respected leadership presence, in the midst of crisis?
- How can I identify others I can trust to talk frankly to about my doubts and fears when the going gets rough?

Skill Set Three: Resilience Action Skills

As stated there are three skill sets required for resilient leadership. The first two sets we discussed are necessary, *but not sufficient*, to sustain your resilience. The third set, resilience action skills, is crucial to carry out the *demonstrated* abilities that we refer to in skill sets one and two. In other

words, unless you act on the courage of your convictions, everything else is just talk.

Four action skills are necessary to strengthen your leader resilience; perseverance, adaptability, courageous decision-making and personal responsibility. Below are questions to consider as you strengthen your action skills.

- What do I have to do to remain persistent and focused through tough times until I succeed in achieving my goal?
- What will it take for me to become more adaptable by putting my mistakes in perspective and moving beyond them?
- How can I find the courage to act in concert with my convictions, particularly when I am faced with extreme pressure by opposing forces?
- What do I need to do to demonstrate to others that I stand accountable for the long-term organizational impact of any tough leadership decisions I make?

DEVELOPING THE ORIGINAL LEADER RESILIENCE PROFILE

The purpose of the LRP is to provide leaders with an individualized profile of their resilience. After careful analysis of the results, we identified subscales, summarized below, along with descriptors that elaborate each subscale.

Strength 1: Understanding of Reality and Optimism

Resilient leaders *demonstrate the ability* to understand, from as many diverse perspectives as possible, the reality of what is happening when the organization is hit with adversity. Resilient leaders *demonstrate the ability* to maintain a positive outlook about the future, without denying the obstacles posed by reality.

Strength 2: Values

Resilient leaders *demonstrate the ability to align their leadership actions with their values about what matters most.*

Strength 3: Efficacy

Resilient leaders *demonstrate the ability to maintain confidence and their competence to lead in the thick of adversity.*

Strength 4: Well Being

Resilient leaders *demonstrate the ability to maintain their emotional, physical, and spiritual health when adversity strikes.*

Strength 5: Support Base

Resilient leaders *demonstrate the ability to draw upon a strong support base to help them through adversity.*

Strength 6: Courageous Decision Making

Resilient leaders *demonstrate the ability to consistently act on the courage of their convictions when faced with adversity.*

Strength 7: Perseverance

Resilient leaders *demonstrate the ability to stay the course and succeed, not letting diversity get the best of them.*

Strength 8: Personal Responsibility

Resilient leaders *demonstrate the ability to accept personal responsibility for their leadership actions in difficult circumstances.*

Strength 9: Adaptability

Resilient leaders *demonstrate the ability to apply flexible, creative approaches to successfully navigate through obstacles posed by adversity.*

METHOD

This investigation had IRB approval from the University and the LRP-R instrument has been copyrighted and can only be used with the permission of the authors. Consent was obtained from the people involved in the study and anonymity was guaranteed. The data has been used only for the purpose of this article.

The original Leadership Resilience Profile (Patterson, Goens, & Reed, 2009) was revised in 2012 to shorten the instrument and improve its psychometric properties. The revised instrument (LRP-R) consists of 11 four-item subscales measuring the resilience dimensions described earlier, and has been validated in prior research (Reed & Blaine, 2015). The data in the present study were collected through the senior author's consulting work and from respondents through the LRP-R's website (<http://theresilientleader.com/quiz/index.php>). Overall resilience scores were calculated by averaging the 11 subscale scores for each participant; overall scores could range from 5 (lowest resilience) - 20 (highest resilience). The overall scale demonstrated adequate internal consistency in this sample (Cronbach's alpha = .74). LRP-R subscale scores were not the focus of this study.

RESULTS

LRP-R responses from 277 participants (female n=181, 65%; male n=96, 35%) were explored for gender differences in resilience and in the relationships between gender, resilience, and age. Female ($M=16.4$, $SD=1.7$) and male ($M=16.9$, $SD=1.8$) participants did not significantly differ in overall resilience. A 1-way ANOVA of resilience scores by age category found that resilience increased reliably with age, although the magnitude of the relationship was small, $F(4,270) = 3.11$, $p = .016$, eta squared = .04. The descriptive statistics appear in Table 1.

Table 1. Sample Characteristics by Age Group

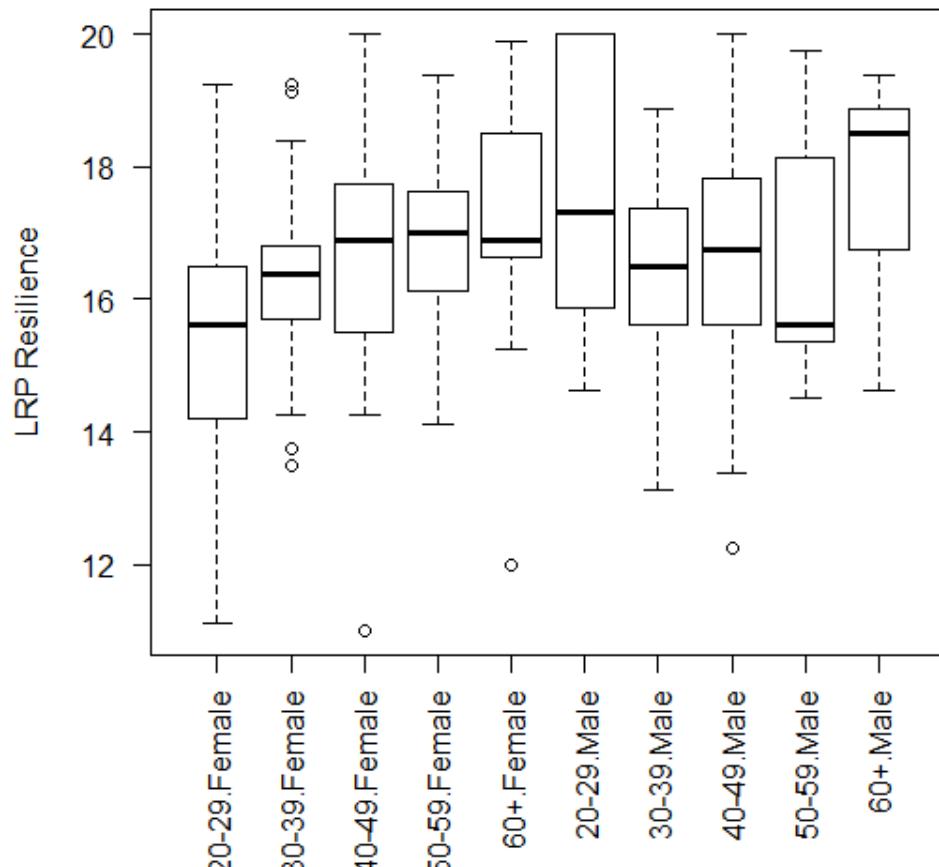
Age	N	LRP-R Resilience		
		Female N (%)	Mean	SD
20-29	69	47 (68%)	16.1	2.1
30-39	69	40 (58%)	16.4	1.3
40-49	64	41 (64%)	16.7	1.8
50-59	46	33 (72%)	16.8	1.3
≥ 60	27	18 (67%)	17.4	1.8

Source: from the author (2018).

A planned contrast showed that participants in the 60+ age group, compared with the all other age groups combined, had significantly higher resilience scores, $F(1,270) = 6.82$, $p = .009$. To explore the influence of gender in this relationship, the boxplots in Figure 1 show resilience scores separately by age group and gender. The general increasing trend noted above is more clearly seen among females than males, suggesting that the relationship between age and resilience differ for female and male participants. To explore this, Wilcoxon rank-sum tests were conducted to test the difference between male and female median resilience in each age group, correcting the p values by the Bonferroni method for the set of tests. The results of those tests revealed that in the 20-29 age group, men (N=22, median=17.3) had significantly higher

resilience than women ($N=47$, median=15.6), Wilcoxon $W = 215.5$, $p=.0001$. There were no reliable gender differences in resilience in the other age categories.

Figure 2. LRP-R Resilience by Gender and Age



Source: from de author (2018).

RECOMMENDATIONS

You can expand your own understanding and skills related to leader resilience by taking the following actions: Read the book Resilient Leadership for Turbulent Times to learn more in-depth the strategies that resilient leaders practice. In the book, we expand on the skill sets described in this paper to

help you develop concrete strategies to build your leader resilience. Complete the Revised Leader Resilience Profile online at www.theresilientleader.com. There is no cost to do this. This provides you a customized profile of your resilience strengths. Then develop an action plan for becoming more resilient. If you take these steps you are on your way to providing a foundation to answer the questions we have posed. In this paper, we have described our recent research in both conceptualizing and assessing leader resilience. Based on our work to date, we have documented the importance that women leaders place on leader resilience in turbulent times. Drawing from our book on leader resilience (Patterson, Goens, and Reed, 2009), we have constructed a four-part series for leader resilience training as described below that you can follow to strengthen your own resiliency as you age.

The first program is an overview of leader resilience. Participants will develop a comprehensive understanding of the ‘big picture’ of leadership resilience. *The second program is an in-depth examination of resilience thinking skills.* Participants will learn how to apply the thinking skills of a realistic optimist. *The third program is an in-depth examination of resilience capacity building skills.* Participants will learn how to build additional resilience capacity in four areas: personal values, personal efficacy, personal well-being and personal support base. *The fourth program is an in-depth examination of resilience action skills.* Participants will learn how to strengthen their leadership skills of adaptability, perseverance, courage, and personal accountability. A simulation of real-life situations will be used to gain experience in leading in the heat of a crisis. Leaders begin with Program One and then can select any other combinations of programs they feel will fit their needs. We invite women leaders across the globe to capitalize on their collective wisdom and experience to identify ways to make available leader resilience training for women leaders internationally.

As Helen C. Sobehart (2009) framed the challenge for women leaders, “An issue better understood makes us better able to make a strategic impact on the condition of the underrepresented and underserved (p.218). Applying this challenge to the issue of women leaders’ resilience, we propose a future

research agenda that adapts Sobehart's ideas shared at the Women Leading Education across Continents Conferences in Rome (2007), Augsburg, Germany (2009) and Volos, Greece (2011).

The following areas to be explored are:

- the status of women in educational leadership across continents in the area of leader resilience;
- how the lived experiences of conference participants have influenced their leader resilience;
- how women navigate cultural constraints in order to become more resilient leaders;
- how we can provide inspiration and access to aspiring and newly appointed women leaders, and support them in their efforts to recover, learn from, and grow stronger in the face of adversity.

CONCLUSION

This paper highlights results from the LRP-R data that compares and contrasts leader resilience by gender and age. The results clearly show that resilience increases with age. In the 20-29 age group men had significantly higher resilience than women. However, there was no gender differences in resilience in the other age categories. The findings are based on a relatively small sample. Further research should be conducted on larger samples in each age range. The paper concludes by addressing two issues: how can the LRP be used across countries to assess women leader resiliency as they age and how can the LRP-R be applied to develop professional growth opportunities to strengthen women leaders' resilience.

REFERENCES

- BENNIS, W. The challenges of leadership in the modern world: Introduction to the special issue. *American Psychologist*, v.62, n.1, p. 5, 2007
- BLOCK, J.; KREMEN, A. IQ and ego resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 70, p. 349-361, 1996
- CHRISTMAN, D.; MCCLELLAN, R. *Living on barbed wire: Resilient women administrators in educational leadership programs*. Paper presented at the annual American Educational Research Association conference, Montreal, Canada, April 2005.
- FROHMAN, D. Leadership under fire. *Harvard Business Review*, p. 124-131, Dec. 2007
- HOWE, N.; STRAUSS, W. *Millennials rising: The next great generation*. New York: Random House, 2000.
- LOEHR, J.; SCHWARTZ, T. *The power of full engagement: Managing energy, not time is the key to high performance and personal renewal*. New York, NY: Free Press, 2003.
- PANKAKE, A.M.; BEATTY, D. Stories of resiliency: Successful female educational leaders. *Journal of Women in Educational Leadership*, v.3, n. 3, p. 175-191, 2005.
- PATTERSON, J.; GOENS, G.; REED, D. *Resilient leadership for turbulent times*, Lanham, MD, USA: Rowman and Littlefield Education, 2009.
- PATTERSON, J.; KELLEHER, P. *Resilient school leaders: Strategies for turning adversity into achievement*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development, 2005.
- PATTERSON, J.; PATTERSON, J.; COLLINS, L. *Bouncing back! How your school can succeed in the face of adversity*. Larchmont, NY: Eye on Education, 2002.
- REED, D.; PATTERSON, J. Voices of resilience from successful female superintendents. *Journal of Women in Educational Leadership*, v. 5, n.2, p. 89-100, 2007.
- SMITH, B.; DALEN, J.; WIGGINS, K.; TOOLEY, E.; CHRISTOPHER, P.; BERNARD, J. The Brief Resilience Scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, n.15, p. 194-200, 2008.

SOBEHART, H. C. (ed.). *Women leading education across the continents: Sharing the spirit, fanning the flame*. New York, NY: Rowman & Littlefield Education, 2009.

THE DISABLED POPULATION AND THEIR EDUCATIONAL STATUS IN INDIA

C M Lakshmana¹

Institute for Social and Economic Change

I Maruthi²

Institute for Social and Economic Change

Abstract

As per World Health Organisation (WHO) the disabled are deprived of all opportunities for social and economic development. Around 400 million disabled persons live in the developing world. The basic facilities like health, education and employment are denied to this vulnerable section of population. Around 70 per cent of the disabled are unemployed. As per 2011 Census, the total population of India is 1.23 billion, in which about 2.1 per cent (over 21 million people) suffer from one or the other kind of disability. However the present paper focuses the issue of disability and their educational status in India. A state-wise analysis has been done for the study to understand the regional variation. Across the states, the highest number of disabled population is reported from the state of Uttar Pradesh, Maharashtra Andhra Pradesh, Bihar, West Bengal and Madhya Pradesh. Available census data have been used to examine the proportion of disability and their educational status in India for the last two decades. The study found that over a period of time, among disabled persons, not only the educational status of the disabled population has improved during the decade under review, but the percentage of literates among both male and female disabled population has also increased; and their status in higher educational levels has also improved consequently.

Keywords: disabled population; literacy; educational status; higher education; India; decadal overview

¹ Doctor of Philosophy (Ph.D.) Geography, Bangalore University, Bangalore. Title of the Thesis: *Population Change and Socio-Economic Development of Tumkur District* (1998).Master of Arts (M.A.) Geography, Bangalore University, Bangalore. Bachelor of Arts (B.A.), Government Arts College, Bangalore University, Bangalore. Professor & Head, Population Research Centre, Institute for Social and Economic Change (ISEC), Nagarabhavi, Bengaluru, Karnataka, India-560072. [Email-lakshmana@isec.ac.in](mailto:lakshmana@isec.ac.in).

² PhD in Sociology- University of Poona, 1994. Title of the Thesis: *Social Change Among Holey Community: A Case Study of Bidar District* (K.S.). Associate Professor, ADRTC, ISEC, India. maruthi@isec.ac.in

A POPULAÇÃO COM DEFICIÊNCIA E SEU STATUS EDUCACIONAL NA ÍNDIA

Resumo

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), os deficientes são privados de todas as oportunidades de desenvolvimento social e econômico. Cerca de 400 milhões de pessoas com deficiência vivem no mundo em desenvolvimento. As instalações básicas, como saúde, educação e emprego são negadas a essa parte vulnerável da população. Cerca de 70% dos deficientes estão desempregados. De acordo com o Censo de 2011, a população total da Índia é de 1,23 bilhão de habitantes, na qual cerca de 2,1% (mais de 21 milhões de pessoas) sofrem de um ou outro tipo de deficiência. No entanto, o presente artigo enfoca a questão da deficiência e seu status educacional na Índia. Uma análise de estado-sábio foi feita para o estudo para entender a variação regional. Em todos os estados, o maior número de pessoas com deficiência é relatado em Uttar Pradesh, Maharashtra Andhra Pradesh, Bihar, Bengala Ocidental e Madhya Pradesh. Os dados do censo disponíveis foram usados para examinar a proporção de incapacidade e seu status educacional na Índia nas duas últimas décadas. O estudo constatou que, em um período de tempo, entre pessoas com deficiência, não apenas o status educacional da população com deficiência melhorou durante a década em análise, mas também aumentou o percentual de alfabetizados entre a população deficiente feminina e masculina e o seu status, em níveis educacionais mais altos, também melhorou consequentemente.

Palavras-chave: população com deficiência; alfabetização; estado educacional; ensino superior; Índia; visão geral da década

INTRODUCTION

Disabled people are not only the deprived human beings in the developing world, they also the most neglected (Amartya Sen and James D Wolfensohn, 2014). As revealed by the World Health organisation (WHO), currently around 400 million disabled persons live in the developing world and majority of them are poor. And poverty is the most important cause of their disability. And as per WHO worldwide there are 1.5 million blind children, who are concentrated mainly in Asia and Africa. It is estimated that at least 10 per cent of the developing world's population is disabled in one way or the other. The disabled are deprived of all opportunities for social and economic development. The basic facilities like health, education and employment are denied to this vulnerable section of population. It is estimated that about 40 million of the more than 100 million out of school children have disabilities. Around 70 per cent of the disabled are unemployed. On the other hand, disabled are not a homogeneous group; there are different types of disabilities, with different requirements, and the problems as well as attention and help required by each type are different from the others (Leni Chaudhuri, 2006).

India covers 2.4 per cent of geographical area of the world and 17 per cent of its total population. As per 2011 Census, the total population of India is 1.23 billion, in which about 2.1 per cent (over 21 million people) suffer from one or the other kind of disability. Of the total disabled population males and females are respectively 12.6 and 9.3 millions. Coming to the rural/urban divide, the proportion of disabled is more in rural areas than in urban. This proportion is variously reported as being between 57-58 percent for males and 42-43 percent females. The disability rate per 100,000 populations for the country as whole works out to 2130. This is 2,369 in the case of males and 1,874 in the case of females. However, there are mainly five types of disabilities found in India, i.e. in seeing, in movement, mental, in speech and in hearing. Among the five types of disabilities on which data has been collected by the Census, disability in seeing at 48.5 per cent incidence has emerged as the top category. Others in sequence are: in movement (27.9 per cent), mental (10.3

per cent), in speech (7.5 per cent), and in hearing (5.8 per cent). The disabled by sex ratio follow a similar pattern except that the proportion of disabled females is higher in both seeing hearing category.

In view of the above, the main objectives of the paper are to examine the status of disability in India across states for the year 2001 and 2011, and also to understand the educational status among them in India by gender. Data for the study comes from the Census of India; available census data for the year 2001 and 2011 has been used for analysis in the study. The collected data has been classified into various groups and used to make a comparative analysis for the study.

UNDERSTANDING DISABILITY

Understanding Disability is indeed a difficult task, given its myriad manifestations and intensity. However, according to the World Health Organization (WHO), "Disability is any restriction or lack (resulting from an impairment) of ability to perform in a manner or within the range considered normal for a human being". Further, persons with Disability Act 1995 defines as a person suffering from not less than forty per cent of any disability as certified by a medical authority as 'disabled'. The National Sample Survey Organisation (NSSO) defines disability as "Any restriction or lack of abilities to perform an activity in the manner or within the range considered normal for human being". It excludes illness /injury of recent origin (morbidity) resulting in temporary loss of ability to see, hear, speak or move.

Types of Disability

There are mainly six types of disabilities as classified below:

1. Locomotor Disability
2. Visual Disability
3. Mental Illness
4. Speech and Hearing Disability
5. Learning Disability

6. Multiple Disability

Given the type and nature of their problem the disabled encounter different types of problems. Some problems are common while others are disability specific.

The Causes of Disability

According to the World Bank (2012), “Persons with disabilities on average as a group experience worse socio-economic outcomes than persons without disabilities, such as less education, worse health outcomes, less employment, and higher poverty rates. Further, Researchers have demonstrated that these reduced outcomes may be attributed to a myriad of institutional barriers and other factors. Furthermore, the prevalence of disabilities in impoverished populations has been predicted to follow a cyclical pattern by which those who live in poverty are more likely to acquire a disability and those who have a disability are more likely to become impoverished. However, there are several factors lead to Disability.

An expert from the United Kingdom says that Disabled Persons Council attribute the connection between disability and poverty to many systemic factors that promote a “vicious circle (Groce, et al., 2011). And poverty places individuals at a much greater risk of acquiring a disability due to the general lack of health care, nutrition, sanitation, and safe working conditions. Discrimination is another factor that leads to disability. Also, individuals living with disabilities are often impoverished due to the high medical costs associated with their condition. Hence, lack of basic health care is found to be one of the reason for disability in India. Similarly, institutional barriers also play a substantial role in the incidence of poverty in those with disability. Lack of access to education and employment also aggravates the consequences of disability.

KEY ASPECTS OF DISABLED POPULATION IN INDIA

Table 1 make clear that as per Census 2001, the total number of disabled population in India was 26.81 million which declined to 21.90 million by 2011. In regard to the place of residence of the disabled, in the year out of 21.90 million, about 18.63 million were rural residents and 8.17 million were urban residents. 2011 census data shows a marginal decline in the total number of disabled in India as also visible shift in the urban-rural composition of the disabled. For example, 16.38 million disabled are urban residents as per 2011 census as against 18.63 in 2001. Similarly, 5.51 million are urban residents as per 2011 as against 8.17 million in 2001. On the other hand the decline in disability among urban residents urban (2.66 million) is slightly higher than that of rural residents (2.25 million). A similar decline is apparent among male and female population also. The decline in disability among male population between 2001 and 2011 is 2.38 million; among females it is 2.52 million.

This shows that currently the incidence of male disability is more in males than females in India. However, in absolute numbers, there is higher disability among males, and over a period of time, the decline of disability among males has been lower than among females. Hence, currently, disability is higher among males than females. An in-depth analysis is required to ascertain the root causes of the incidence of higher disability among males in India (Table 1). Proportion of disabled population in India by state for the year 2011 is presented in Fig 1. This clearly shows that the highest proportion of disabled population is reported from the state of Uttar Pradesh (15.5 per cent), Maharashtra (11.05 per cent), Andhra Pradesh (8.45 per cent), Bihar (8.69 per cent), West Bengal (7.52 per cent), Rajasthan (5.83 per cent), Madhya Pradesh (5.79 per cent), Karnataka (4.94 per cent) Odisha (4.64 per cent) and Tamil Nadu (4.4 per cent).

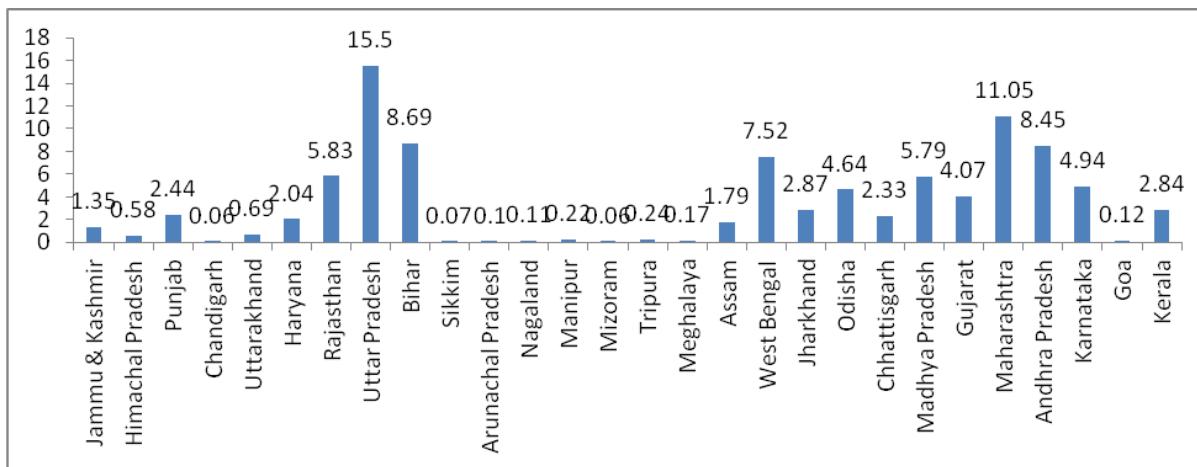
Table 1 - Key Aspects of Disabled Population of India (2001 and 2011)

			Rural		Urban		Male		Female		
	2001	2011	2001	2011	2001	2011	2001	2011	2001	2011	
Total Population (in Millions)	1028	1210	743	833	286	377	532	623	496	586	
Disabled Population	26.81	21.90	(4.91)	18.63	(2.25)	8.17	(2.66)	14.98	(2.38)	11.82	(0.78)
Per cent of Disabled Population to the total	2.60	1.80	(0.8)	2.50	(0.54)	2.85	+1.31)	2.81	(0.82)	2.38	(0.8)

Source: Census of India (2001 and 2011)

Note: Parenthesis represents the decline/increase of Disability in terms of percentage over 10 years

Figure 1: Percentage of Disables population in India by State (2011)



Source: Census of India (2011)

It is clear from the Table 1 that the decline of disability in the total population between 2001 and 2011 is 0.8 in percentage terms. However, it is just 0.54 per cent in case of rural India. Alarmingly, in urban areas there was a gradual increase of disability at 1.31 per cent between 2001 and 2011. The decline of disability across genders was similar during the period studied.

However, increasing poverty in urban areas especially in class 1 and Metropolitan cities is believed to be the main reason for higher incidence of disability in urban areas during the year 2001 and 2011. On the other hand the percent of disabled population in the total in the 2001 was 2.6 per cent, which declined to 1.80 per cent by 2011. In other words, during the decade 2001-2011, the decline of disability in total population of India was not much, but still over 22 million or 2.1 per cent in the total population, suffer from one or the other form of disability.

PREVALENCE RATE OF DISABILITY IN INDIA BY STATE

Based on 2011 Census figures, the disability rate (number of disabled per 100,000 populations) for the country as a whole works out to 2130 (2,369 for males and 1,874 for females). Across Indian states, among the five types of disabilities on which data has been collected by the Census, the incidence of locomotors disability is the highest at 48.5 per cent, and occupies the top position. The other disabilities in sequence are: In movement (27.9 per cent), Mental (10.3 per cent), In speech (7.5 per cent), and In hearing (5.8 per cent). The disability percentage by gender follows a similar pattern except that the proportion of disabled females is higher in the category 'In seeing and In hearing'.

Prevalence rate among Gender

According to 2011 figures, Tamil Nadu is the only state where the number of disabled females is higher than disabled males in terms of percentage it is 9.15 per cent and 6.28 per cent respectively for males and females. Compared to the previous census year of 2001, the female disability was higher than male disability in few southern states like Andhra Pradesh (8.81 per cent), Karnataka (5.05 per cent), and Tamil Nadu (4.42 per cent). Female disability was also higher than male disability in the states of Odisha and Rajasthan during that period. Further, female disability increased in the state like West Bengal,

Madhya Pradesh, and Odisha. Between 2001 and 2011, interestingly, the state of Karnataka stands as an exception, with significant decline in female disability as per 2011 data. Reasons for this significant decline in female disability in Karnataka as well as those for the increase in disability in states like West Bengal, Madhya Pradesh, Odisha and Tamil Nadu needs to be probed in detail in order to chalk out corrective measures. Top ten and bottom ten states with highest and lowest share of disabled population by gender for the year 2001 and 2011 is presented in Table 2 a, b and 3 a and b. As can be seen from the table, there is not much difference between males and females in the incidence of disability in the above states, except that in the rest of the states, disability is comparatively high among males. However over a period of time there is a gradual decline of female disability across states in the country.

Table 2 a: Top 10 States with High Percentage of Disabled Population in India (2001)

Sl.No.	State	Percentage of Population (2001)	
		Male	Female
1	Uttar Pradesh	15.77	15.16
2	Maharashtra	11.29	10.75
3	Bihar	8.96	8.35
4	Andhra Pradesh	8.17	8.81
5	West Bengal	7.52	7.53
6	Madhya Pradesh	5.93	5.61
7	Rajasthan	5.66	6.05
8	Karnataka	4.85	5.05
9	Odisha	4.50	4.82
10	Tamil Nadu	4.39	4.42

Table 2 b: Top 10 States with High Percentage of Disabled Population in India (2011)

Sl.No.	State	Percentage of Population (2011)	
		Male	Female
1	Uttar Pradesh	16.47	14.80
2	Bihar	8.98	8.13
3	West Bengal	8.40	8.48
4	Maharashtra	7.41	6.83
5	Rajasthan	6.67	6.14
6	Madhya Pradesh	6.54	6.28
7	Tamil Nadu	6.28	9.15
8	Andhra Pradesh	6.14	6.35
9	Gujarat	4.80	4.74
10	Odisha	4.51	4.86

Table 3 a: Bottom 10 States with Low Percentage of Disabled Population in India (2001)

Sl.No.	State	Percentage of Population (2001)	
		Male	Female
1	Mizoram	0.05	0.06
2	Chandigarh	0.06	0.05
3	Sikkim	0.07	0.07
4	Arunachal Pradesh	0.10	0.11
5	Nagaland	0.11	0.11
6	Goa	0.11	0.14
7	Meghalaya	0.16	0.18
8	Manipur	0.21	0.23
9	Tripura	0.24	0.24
10	Himachal Pradesh	0.58	0.58

Table 3 b: Bottom 10 States with Low Percentage of Disabled Population in India (2011)

Sl.No.	State	Percentage of Population (2011)	
		Male	Female
1	Mizoram	0.07	0.08
2	Goa	0.07	0.07
3	Chandigarh	0.08	0.06
4	Sikkim	0.09	0.10
5	Nagaland	0.12	0.13
6	Meghalaya	0.12	0.14
7	Manipur	0.12	0.14
8	Arunachal Pradesh	0.18	0.12
9	Tripura	0.27	0.27
10	Himachal Pradesh	0.72	0.70

Source: Classified by the Author using Census Data

Prevalence rate by Rural and Urban

The incidence of disability (in percentage terms) across rural and urban areas for the year 2001 is shown in Table 4 a. It is clear that, the top ten states with the highest rural disability areas are Uttar Pradesh (16.51 per cent), Bihar (10.98 per cent), Maharashtra (8.94 per cent), Andhra Pradesh (8.12 per cent), West Bengal (7.35 per cent), followed by Rajasthan (6.54 per cent), Madhya Pradesh (5.93 per cent), Odisha (5.73 per cent), Karnataka (4.25 per cent) and Tamil Nadu (3.34 per cent). A close look at the figures of disability across top ten states for the next year of 2011 shows that the progressive state of Karnataka does not find a place among the top ten states (Table 4 b). Further, in regard to the prevalence of disability in rural areas across top ten states between 2001 and 2011, it is seen that the increase in disability in percentage terms was high in the states of West Bengal, Tamil Nadu, Rajasthan, and Madhya Pradesh, while the remaining states like Uttar Pradesh, Bihar, Andhra Pradesh and Odisha had shown considerable decline.

Coming to the urban scenario in this regard, in the year 2011 the states of Uttar Pradesh, Tamil Nadu, Maharashtra, West Bengal, Gujarat, Madhya Pradesh and Andhra Pradesh had the highest proportion of disabled population in their urban parts. However, as compared to the previous census year, there were significant changes in disability figures in the top ten states. For example, the percentage of disabled population in Tamil Nadu and Maharashtra, increased by almost 5 and 6 per cent respectively (see Tables 4 a and b). In the remaining states like Uttar Pradesh, Bihar, West Bengal, Rajasthan and Madhya Pradesh, the shift in percentage of disability between male/female and urban/rural has been marginal. . Further, there was not much difference in the percentage of disability in Odisha between 2001 and 2011 in all the above categories. (Please refer Table 5 a, and b for bottom ten states with regard to percentage of disabled population for the year 2001 and 2011.)

Table 4.a: Top 10 States with High Percentage of Disabled Population in India (2001)

Sl.No.	State	Percentage of Population (2001)		
		Total	Rural	Urban
1	Uttar Pradesh	15.76	16.51	13.55
2	Bihar	8.62	10.33	3.54
3	West Bengal	8.43	8.26	8.93
4	Tamil Nadu	7.5	5.77	12.64
5	Maharashtra	7.16	6.23	9.95
6	Rajasthan	6.45	6.77	5.48
7	Madhya Pradesh	6.43	6.47	6.31
8	Andhra Pradesh	6.23	6.41	5.7
9	Gujarat	4.77	4.39	5.91
10	Odisha	4.66	5.36	2.6

Table 4.b: Top 10 States with High Percentage of Disabled Population in India (2011)

Sl No.	State	Percentage of Population (2011)		
		Total	Rural	Urban
1	Uttar Pradesh	15.5	16.99	12.12
2	Maharashtra	11.05	8.94	15.86
3	Bihar	8.69	10.98	3.48
4	Andhra Pradesh	8.45	8.12	9.21
5	West Bengal	7.52	7.35	7.93
6	Rajasthan	5.83	6.54	4.21
7	Madhya Pradesh	5.79	5.93	5.46
8	Karnataka	4.94	4.25	6.5
9	Odisha	4.64	5.73	2.16
10	Tamil Nadu	4.4	3.34	6.83

Table 5 a: Bottom 10 States with low Percentage of Disabled Population in India (2001)

Sl.No.	State	Percentage of Population (2001)		
		Total	Rural	Urban
1	Chandigarh	0.07	0.01	0.25
2	Mizoram	0.07	0.06	0.11
3	Goa	0.07	0.05	0.13
4	Sikkim	0.09	0.11	0.03
5	Nagaland	0.12	0.14	0.05
6	Manipur	0.13	0.13	0.13
7	Meghalaya	0.13	0.14	0.11
8	Arunachal Pradesh	0.15	0.17	0.11
9	Tripura	0.27	0.3	0.18
10	Himachal Pradesh	0.71	0.88	0.2

Table 5 b: Bottom 10 States with low Percentage of Disabled Population in India (2011)

Sl No.	State	Percentage of Population (2011)		
		Total	Rural	Urban
1	Mizoram	0.06	0.05	0.08
2	Chandigarh	0.06	0	0.18
3	Sikkim	0.07	0.09	0.03
4	Arunachal Pradesh	0.1	0.12	0.05
5	Nagaland	0.11	0.13	0.22
6	Goa	0.12	0.08	0.22
7	Meghalaya	0.17	0.2	0.08
8	Manipur	0.22	0.22	0.22
9	Tripura	0.24	0.24	0.24
10	Himachal Pradesh	0.58	0.77	0.15

Source: Classified by the Author using Census Data

GROWTH OF DISABLED POPULATION IN INDIA BY STATE

The data on disabled population in India by State and residence is presented in **Table 6**. In the decade 2001-2011, the States like Goa, Maharashtra the north-eastern state of Manipur, Jharkhand and the state of Andhra Pradesh witnessed the highest growth of population, i.e. increase of 109.61 per cent, 88.80 per cent, 106.33 per cent, 71.73 per cent and 66.05 per cent respectively. Further, these states had also witnessed the highest growth

in both rural and urban population. While the states of Himachal Pradesh, Chandigarh, Uttarakhand, Sikkim Arunachal Pradesh, Mizoram, Assam, Kerala and Tamil Nadu registered negative or nil growth rate in disabled population, the rest of the states saw positive growth in the number of disabled population during the decade 2001-2011. Coming to the growth rate of rural disabled population, it is seen that the states of Himachal Pradesh, Uttarkhand, Sikkim, Arunachal Pradesh, Mizoram, Tripura, Assam, Gujarat, Kerala and Tamil Nadu witnessed negative growth of population, while all states excepting the states of Arunachal Pradesh and Tamil Nadu, registered positive growth in the number of urban disabled during the decade. It indicates that incidence of disability has been more in urban areas than rural.

EDUCATIONAL STATUS OF DISABLED POPULATION IN INDIA

As regards the educational level of the disabled population, as of 2011 out of the 26.8 million disabled in India, about 14.6 million (54.5 per cent) are literates and the remaining 12.2 million (45.5 per cent) illiterates(Table 7). However, over the years, there has been considerable improvement in educational status of disabled population in the country. This is true for both males and females, but also there is significant improvement in their educational attainment in general and higher education in particular. For instance, as per 2001 Census Graduate and above qualification among males is 6.6 per cent which increased to almost 9 per cent by 2011. Similar improvement is seen for females also (4.6 per cent in 2001 and 7.7 per cent in 2011). Overall literacy level of the disabled in India has increased over time, i.e. from 50.7 per cent (2001) to 55.4 per cent (2011). Hence, the main objective of the paper is to make a detailed analysis of available data with a view to understanding the extent of disability by residence and sex on the one hand, and their educational status in comparative terms for the last two decades in India by state on the other.

A comparison in terms of literacy status, educational level among literates and gender of the disabled population in India between the years 2001

and 2011 is presented in Table 6. The total number of disabled population in India as per 2011 census is 26.8 million, in which 14.6 million are literates and the remaining 12.2 million are illiterates. In percentage terms, it roughly amounts to 54.5 per cent and 45.5 per cent respectively. As of 2001, the percentage of literates in the disabled population was 49.3 per cent which increased to 54.5 per cent in 2011. However, the latest decade saw a considerable increase (5.2 percent) in the number of literates among disabled population in India. Interestingly, the percentage increase in the number of female literates between 2001 and 2011 was higher than male literates, the percentage increase being 4.3 per cent and 7.3 per cent respectively for males and females (**Table 7**).

Here, it is important to note that in the decade 2001-2011, there was not only a significant increase in the percentage of literates among both male and female the disabled population, but their status in higher educational levels has also shown considerable improvement. For instance, on the one hand, over the years under study, the numbers of disabled with below primary level education declined by 7.1 per cent; similarly the percentage of disabled population with primary but below middle level of schooling which deceased to 2.1 per cent. On the other, the decade also witnessed a considerable increase in the percentage of disabled with metric/secondary but below graduate level education by 3.4 per cent and an above 2.5 per cent increase in the number of disabled persons with Graduate and above level education.

It is worth noting that in 2011, the percentage of disabled females with higher education (metric/secondary but below graduate) was 4.3 percent and that of disabled males 3.1percent, as against 3.4 per cent and 2.4 per cent respectively in 2001.

Table 6: Growth rate of Disabled Population in India By states (2011)

Sl.no	States	Disabled Population in India by States-2011			Total Growth rate in % (2011)	Rural Growth rate in % (2011)	Urban Growth rate in % (2011)
		Total	Rural	Urban			
1	Jammu & Kashmir	361153	273952	87201	19.32	19.26	19.53
2	Himachal Pradesh	155316	142665	12651	-0.41	-1.44	13.02
3	Punjab	654063	430313	223750	54.07	44.88	75.48
4	Chandigarh	14796	346	14450	-4.78	-79.11	4.09
5	Uttarakhand	185272	134097	51175	-4.88	-13.39	28.13
6	Haryana	546374	357663	188711	20.07	5.26	63.74
7	Rajasthan	1563694	1219186	344508	10.74	9.90	13.85
8	Uttar Pradesh	4157514	3166615	990899	20.39	17.03	32.55
9	Bihar	2331009	2046351	284658	23.49	20.91	45.86
10	Sikkim	18187	15859	2328	-10.70	-14.60	29.62
11	Arunachal Pradesh	26734	22308	4426	-19.75	-18.75	-24.46
12	Nagaland	29631	23549	6082	11.82	0.12	104.16
13	Manipur	58547	40488	18059	106.33	93.21	143.35
14	Mizoram	15160	8627	6533	-5.32	-10.98	3.37
15	Tripura	64346	44942	19404	9.17	-7.91	91.36
16	Meghalaya	44317	37566	6751	53.86	65.20	11.35
17	Assam	480065	415457	64608	-9.47	-11.25	3.89
18	West Bengal	2017406	1368942	648464	9.22	1.08	31.56
19	Jharkhand	769980	597544	172436	71.73	71.25	73.39
20	Odisha	1244402	1067739	176663	21.84	21.65	23.00
21	Chhattisgarh	624937	498228	126709	48.83	44.42	69.18
22	Madhya Pradesh	1551931	1105704	446227	10.18	4.27	28.19
23	Gujarat	1092302	570479	521823	4.48	-20.70	60.02
24	Maharashtra	2963392	1666135	1297257	88.80	63.29	136.20
25	Andhra Pradesh	2266607	1512961	753646	66.05	44.04	139.57
26	Karnataka	1324205	792694	531511	40.78	19.90	90.16
27	Goa	33012	14622	18390	109.61	70.84	155.77
28	Kerala	761843	414875	346968	-11.50	-35.95	62.89
29	Tamil Nadu	1179963	621745	558218	-28.16	-34.21	-19.97
30	India	26,814,994	18,636,358	8,178,636			

Source: Classified by the Author using Census Data

Educational Level among Disabled Population: Inter-State variation

In order to understand the level of education of the disabled population in India by states, the states are slotted into three groups, i.e. (i) top ten (ii)

bottom ten and (iii) those in the middle. The education level of the total disabled population within each of the states is arranged in percentages and provided in Table 8. However, the education level of disabled people varies widely across Indian states. For instance, if the level of primary education among the top ten states is taken, it can be seen that the northern state of Mizoram has the highest percentage of disabled population in its total population.

However, if attainment of below middle level education by the disabled in the top top ten states is considered, the eastern state of Odisha has the highest percentage of those with below middle education level. If the percentage of disabled who have completed below matric/secondary level is considered, the state of Jammu and Kashmir is at the top position.. Interestingly the highest proportion of persons who have completed secondary but below graduate and Graduate and above are found in the progressive state of Punjab followed by the union territory of Chandigarh. (Please refer to Table 8 to understand the educational level below primary in bottom ten states.)

In regard to the percentage of disabled literates with Educational level below middle school in the states, it seen that large number of persons numbers under this category are concentrated in the top ten states, with Odisha having the highest percentage at 31.88, followed by Rajasthan (30.35 per cent), Himachal Pradesh (30.02 per cent), Madhya Pradesh (29.27 per cent), Jharkhand (28.98 per cent), Nagaland (28.78 per cent), Chhattisgarh, Bihar and Tamil Nadu (all 27% each). The six north-eastern states, Goa, Chandigarh, Jammu & Kashmir and the western state of Maharashtra are the bottom ten states with regard to educational level below middle school category.

The state of Jammu & Kashmir has the highest percentage (26.58) of disabled educated persons under below metric/secondary category, followed in Manipur (25.56 per cent), Uttar Pradesh (22 per cent), Assam (21.87 per cent), Nagaland (21.63 per cent), and Uttarakhand (21.59 per cent). Among the top ten states Madhya Pradesh, Rajasthan and Chhattisgarh have over 21 percent disabled persons with below metric/secondary level category. Table 8

lists the bottom-ten states under this categorisation; the rest of the states come under the middle category of having educational level below metric/secondary.

A look at the education level of the disabled (attainment of secondary education level), reveals that the states of Punjab, Goa, UT of Chandigarh, Karnataka, Andhra Pradesh, Manipur, Jammu & Kashmir, Tamil Nadu, Himachal Pradesh and Haryana have the highest percentage of disabled population who have completed secondary education. The lowest percentage observed is in Haryana (30.54 per cent) and maximum percentage observed in

Table 7: Percentage distribution of Disabled Population by Literacy status and Educational level in India (2001 and 2011)

Literacy status and Educational Level among disabled population	2001			2011			Progress between 2001 & 2011		
	Total	Male	Female	Total	Male	Female	Total	Male	Female
Illiterate	50.7	41.9	62.7	45.5	37.6	55.4	-5.2	-4.3	-7.3
Literate	49.3	58.1	37.3	54.5	62.4	44.6	5.2	4.3	7.3
Percentage to Literates							0	0	0
Literate but below primary	26.5	25	29.9	19.4	18.5	21.5	-7.1	-6.5	-8.4
Primary but below middle	26.4	25.6	28.1	24.3	23.5	25.8	-2.1	-2.1	-2.3
Middle but below matric.secondary	16.4	16.6	14.8	16.7	17.3	15.8	0.3	0.7	1
Matric/Secondary but below graduate	20	21.5	16.9	23.6	24.9	21.2	3.6	3.4	4.3
Graduate and above	6	6.6	4.6	8.5	9	7.7	2.5	2.4	3.1

Source: Registrar General of India, Ministry of Home Affairs, Govt. Of India. July 2016

Table 8: Educational status of Disabled population in India (2001 and 2011)

Below primary			Below middle			Below metric/secondary		
Sl. No.	Top Ten States	Percentage	Sl. No.	Top Ten States	Percentage	Sl. No.	Top Ten States	Percentage
1	Mizoram	43.87	1	Odisha	31.88	1	Jammu & Kashmir	26.58
2	Meghalaya	39.53	2	Rajasthan	30.35	2	Manipur	25.56
3	Sikkim	36.31	3	Himachal Pradesh	30.02	3	Uttar Pradesh	22.01
4	Tripura	30.75	4	Andhra Pradesh	29.59	4	Assam	21.87

5	West Bengal	29.57	5	Madhya Pradesh	29.27	5	Nagaland	21.63
6	Assam	28.55	6	Jharkhand	28.98	6	Uttarakhand	21.59
7	Chhattisgarh	27.85	7	Nagaland	28.78	7	Tripura	20.95
8	Odisha	27.23	8	Chhattisgarh	27.57	8	Madhya Pradesh	20.55
9	Nagaland	25.95	9	Bihar	27.11	9	Rajasthan	20.48
10	Kerala	24.76	10		27.11	10	Chhattisgarh	20.31
Bottom Ten States			Bottom Ten States			Bottom Ten States		
1	Uttar Pradesh	17.10	1	Meghalaya	25.05	1	Himachal Pradesh	17.11
2	Andhra Pradesh	15.89	2	Tripura	24.83	2	Bihar	17.10
3	Himachal Pradesh	15.53	3	Mizoram	24.59	3	Meghalaya	17.04
4	Uttarakhand	15.11	4	Assam	24.52	4	Gujarat	15.99
5	Haryana	15.11	5	West Bengal	23.39	5	Chandigarh	15.84
6	Jammu & Kashmir	12.92	6	Maharashtra	21.74	6	Maharashtra	15.76
7	Manipur	12.46	7	Jammu & Kashmir	20.96	7	Goa	15.19
8	Punjab	11.62	8	Goa	19.96	8	Sikkim	14.12
9	Chandigarh	11.58	9	Chandigarh	19.51	9	Karnataka	13.03
10	Tamil Nadu	11.20	10	Manipur	17.91	10	Andhra Pradesh	10.94

Source: Compiled by the Authors used Census data.

Punjab (36.24 per cent). Except the states listed as bottom ten in sequence in Table 8, the rest come under middle states category with regard to secondary education. As is evident from the discussion above, over a period of time, percentage of literates (both male and female) among the disabled population has increased during the decade 2001-2011. Also, the percent of disabled both male and female having attained higher levels of education (secondary/graduate and above) has increased over time. The Top ten states with the highest educational level of education (Graduate and above) in percentage term are Chandigarh (20.53 per cent), Manipur (12.76 per cent), Andhra Pradesh (12.25 per cent), Karnataka (11.31 per cent), Uttarakhand (11.20 per cent), Tamil Nadu (10.93 per cent), Maharashtra (10.90 per cent), Goa (10.45 per cent), Haryana (10.25 per cent) and Uttar Pradesh (9.76 per cent). Bottom ten states in this regard are listed in Table 8. Nine out of the ten states in the bottom-ten category are from the north-east, and the remaining one, i.e. Kerala is from the south. The rest of the states are

considered as middle category level states with regard to attainment of educational level of Graduation and above.

SUMMARY AND CONCLUSION

Currently India has about 2.1 per cent disabled persons in the total population. An important finding of this study is that bigger states like Uttar Pradesh, Maharashtra, Andhra Pradesh, Bihar, West Bengal, Madhya Pradesh, and Tamil Nadu have higher incidence of disability and account for a large proportion of disabled population in the country. In the decade 2001-2011, decline in the number of disabled was slightly higher in urban India than in rural India. According to recent estimates, male disability is more than female disability in India. However, in absolute numbers, male disability has declined over time though such decline has been slower among males compared to female disability. Hence, currently the proportion of disabled is higher among males than females. This alarming trend needs greater academic attention if the country wants to bring down disability among males in India in the days to come. Another positive finding of this study is that the decline in disability among both males and females is higher in rural India than in urban.

In 2001, female disability was higher than male disability in the southern states of Andhra Pradesh, Karnataka, and Tamil Nadu and also in the states of Odisha and Rajasthan. However, female disability between 2001 and 2011 increased in the states of West Bengal, Madhya Pradesh, and Odisha. Interestingly, the state of Karnataka has been an exception to the general trend of increasing disability among both genders as per 2011 census. Further, between 2001 and 2011, the incidence of disability in rural areas across the top ten states increased in percentage terms, higher incidence being in the states of West Bengal, Tamil Nadu, Rajasthan, and Madhya Pradesh, while the remaining states like Uttar Pradesh, Bihar, Andhra Pradesh and Odisha experienced considerable decline.

Between 2001 and 2011, increased disability in percentage terms was high in the state of West Bengal, Tamil Nadu, Rajasthan, and Madhya Pradesh,

Uttar Pradesh, Bihar, Andhra Pradesh and Odisha. Similarly these states also had the dubious distinction of having higher incidence of rural disability of both males and females. In the decade 2001 and 2011, the western states of Goa and Maharashtra, the north-eastern states of Manipur, Jharkhand and the state of Andhra Pradesh witnessed fast growth of population both in absolute and percentage terms.

It has been evident that with regard to educational status among disabled to be noting that during the last two decades not only the educational status of the disabled population has improved, but the percentage of literates among both male and female disabled population has also increased; and their status in higher educational levels has also improved consequently. Gender-wise, the decade 2001-2011 witnessed attainment of increased higher educational level by disabled females compared to disabled males, the increase being 4.3 per cent and 3.1 per cent respectively for matric/secondary, Graduate and above as compared to disabled males with 3.4 per cent and 2.4 per cent increase respectively. The level of primary, below middle, secondary, Graduation and above attainment by female disabled is the highest in the states of Mizoram, Odisha, Jammu & Kashmir and the developed state of Punjab in that order.

In India, the Central Ministry of Social Justice and Empowerment is the nodal agency of that promoted services for the people with disabilities through its various schemes such as Regional Rehabilitation Training Centre (RRTC) till 1985. National Information Centre on Disability & Rehabilitation (NICDR), came up in 1987, and subsequently, entities like the National Council For Handicapped Welfare, National Handicapped Finance & Development Corporation etc. emerged. The main aim of the Ministry was to promote services for disabled persons through government and non-government organizations, so that disabled are encouraged to become functionally independent and productive members of the nation through opportunities of education, vocational training, medical rehabilitation, and socio-economic rehabilitation.

Considering above, the study strongly suggest that the above schemes and plans should be further fine-tuned to work towards the betterment of disabled population in their social, educational and economic empowerment in general, and social security in particular. As is apparent, the poverty is the main cause of disability which is a vicious circle that aggravates incidence of disability in India. Given the existing frame work and strategies, the concern of the department should be to take note the findings of the present study and chalk out programmes for the overall betterment of the country's disabled population, which account for about 2 percent of the country's total population.

REFERENCES

- CHAUDHURI, Leni. *Disability in India: Issues and Concerns*, Ess Conference Paper, May, 2006.
- GROCE, Nora; KEMBHAVI, Gayatri; WIRZ, Shelia; LANG, Raymond; TRANI, Jean-Francois; KETT, Maria. *Poverty and disability - a critical review of the literature in Low and Middle-Income Countries*. Leonard Cheshire Disability and Inclusive Development Centre. September 2011.
- GSDRC - Applied Knowledge Services - <http://www.gsdrc.org/topic-guides/disability-inclusion/the-situation-of-people-with-disabilities/poverty-and-disability/#groce-et-al-2011>, Disability inclusion-Topic guide, Nov, 2015
- MACHA, Hidegard; FATHRENWALD, Claudia and BAUER, Quirin J (editors) - *Indian Women in 21st century: Emerging Issues and Challenges with reference to Educational Leadership*, in edited volume, Gender and Education-Towards New Strategies. Druck and Verlag e-publishers, GMBH, Berlin, Germany (2011)
- NATIONAL UNIVERSITY OF EDUCATIONAL PLANNING & ADMINISTRATION. The National Report “Status of Education in India “submitted to Department of Higher Education, Ministry of Human Resource Development. Government of India, New Delhi, 2008.
- REGISTRAR GENERAL OF INDIA, *Data on disabled population 2001 and 2011*, Ministry of Home Affairs, Government of India. 2016.
- SEN, Amartya; WOLFENSOHN, James D. Helping Disabled People out of the Shadows, *New Perspective Quarterly*, v.31, n.2, Spring 2014.

WOMEN HEALTH, EDUCATION AND EMPOWERMENT: India's Status and Challenges'. *International Journal of Development and Social Research, Issues*. Xavier Institute of Management, Bhubaneswar. No. 1 and Vol. No.1. 2010.

CONTORNOS DA EDUCAÇÃO FEMININA: A PROPOSTA EDUCATIVA DO EDUCANDÁRIO NOSSA SENHORA DA PIEDADE, 1925-1930

Alexandre Neto¹

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Dayse Hora²

Universidade Católica de Petrópolis

Resumo

Nosso texto intenciona abordar a proposta educativa do Educandário Nossa Senhora da Piedade em Paraíba do Sul, apresentando as especificidades da educação feminina expressa no currículo da instituição. Utilizamos como fonte documental de pesquisa o Testamento da condessa do Rio Novo. Esse documento é pouco usado em estudos no campo da Educação. Por meio dele conseguimos trazer à tona a criação da instituição escolar. Dialogaremos com os autores do campo do currículo, tais como: Zotti (2004), Moreira e Tadeu (2013) para discutir o currículo na Primeira República, corte temporal eleito por nós, nesse trabalho. Para compreender a questão de gênero são importantes as contribuições de Perrot (2005), Del Priore (2007), Louro (2008) e Flexor (2009). No campo da História da Educação, os autores com os quais conversaremos são: Gondra e Schueler (2008) e por fim Hilsdorf (2007), para compreender a ação do Estado em favor da infância pobre.

Palavras-chave: educação feminina; currículo; educandário Nossa Senhora da Piedade; primeira república; Paraíba do Sul

¹ Possui doutorado em Educação pelo PROPED-UERJ. Mestre em História pela UNIRIO e graduado em História pela UERJ-FFP. Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação e Periferias Urbanas. Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Coordenador do Núcleo de Pesquisa sobre Relações Étnico-raciais e Educação da UERJ-FEBF. História pela aleribeironeto@gmail.com

² Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000). É professora associada II, aposentada pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Petrópolis - UCP. dayse.hora@ucp.br

PROFILES OF WOMEN'S EDUCATION: THE EDUCATIONAL PROPOSAL OF EDUCANDÁRIO NOSSA SENHORA DA PIEDADE, 1925-1930

Abstract

Our text intends to talk about the educational proposal of Educandário Nossa Senhora da Piedade in Paraíba do Sul, presenting the specifics of female education expressed in the institution's curriculum. We used as a documentary source research Search the Testament of condessa do Rio Novo, this file little used in studies in the field of education. Through it, we can bring out the creation of the school. We will talk with the authors of the curriculum field, such as: Zotti (2004), Moreira e Tadeu (2013), to discuss the curriculum in the First Republic, temporal court elected by us in this work. In order to understand the gender issue, the Perrot (2005), Del Priore (2007), Louro (2008) and Flexor (2009). The field of History of Education: Gondra and Schueler (2008) and finally Hilsdorf (2007), to understand the action of the State in favor of poor children.

Keywords: female education; curriculum; educandário Nossa Senhora da Piedade, first republic; Paraíba do Sul

INTRODUÇÃO

O presente texto toma como fio condutor a dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, orientada pela Pr.^a Dr.^a Ângela Maria Souza Martins em 2010. Depois da defesa, as alterações sugeridas foram feitas para a versão final do texto. Enquanto realizava a pesquisa documental do doutorado, o velho tema ainda me intrigava, de maneira que, nos intervalos de uma pesquisa me dedicava às investigações da antiga cuja temática foi a educação feminina em uma instituição escolar confessional católica. A dissertação tem prazo para terminar, agora sempre podemos voltar ao tema. Foi assim que nasceu o livro *Tenha Piedade de Nós: uma análise da educação feminina do Educandário Nossa Senhora da Piedade, 1925-1930*.

Nesse texto novas leituras foram feitas. Contudo, o principal fio dessa densa trama é o Testamento da condessa do Rio Novo. A instituição escolar foi criada a partir dele, para cumprir as vontades póstumas da gentil senhora. Em 1955 um grande incêndio destruiu a majestoso prédio e também o seu acervo documental. Para recompor o tecido social com lacunas e retirando as meninas pobres da sombra do anonimato, utilizamos como suporte teórico metodológico o Paradigma Indiciário, proposto por Ginzburg (1989), seguindo as pistas e indícios presentes na documentação. O objetivo do nosso estudo é compreender o Educandário Nossa Senhora da Piedade como contribuição de uma mulher da nobreza à educação de meninas pobres. Essa contribuição se fez com o auxílio da Igreja.

O texto é composto por três seções. Na primeira apresentamos a fundação do Educandário Nossa Senhora da Piedade em Paraíba do Sul, na segunda seção discutimos a relação existente entre gênero e educação de meninas pobres, na terceira abordamos a construção do currículo da instituição escolar.

A FUNDAÇÃO DO EDUCANDÁRIO NOSSA SENHORA DA PIEDADE EM PARAÍBA DO SUL

A planta do edifício da Casa de Caridade de Paraíba do Sul, inaugurado no dia 8 de dezembro de 1882, foi desenhada pelo engenheiro e arquiteto Dr. Caminhoá e executada pelo engenheiro civil Francisco Rossi. Na parte mais alta da fachada, a condessa do Rio Novo mandou que fosse esculpida a figura de um pelicano simbolismo que significava para ela a preocupação com o bem geral, com o sofrimento das crianças pobres e órfãs, para os inválidos e doentes sem recursos. O primeiro Provedor foi Dr. Leandro Bezerra Monteiro. As irmãs de caridade chegaram ao asilo em 4 de abril de 1883. A primeira superiora foi a irmã Lúcia Guinhal (RIBEIRO NETO, 2010, p. 70).

O Educandário Nossa Senhora da Piedade foi fundado no ano de 1884 em Paraíba do Sul. Essa instituição era dirigida pela Irmandade Nossa Senhora da Piedade, e contava com o trabalho religioso e educacional da congregação São Vicente de Paula. Um belíssimo edifício no alto do morro de Santo Antônio, que chamava atenção pela grandiosidade e elegância o prédio de três andares possuía um pé direito alto, um grande número de janelas, que permitiam a ventilação e entrada da luz solar, marcava a paisagem da cidade acanhada, com ruas estreitas, com casas e sobrados coloniais.



Fonte: Nicolino Visconti. Acervo do Centro Cultural Maria de Lourdes Tavares em Paraíba do Sul, s/d.

O Educandário foi construído com a verba testamentária de Mariana Claudina Pereira de Carvalho, condessa do Rio Novo, casada com seu primo o visconde do Rio Novo, sem herdeiros diretos. Flexor (2009) nos ajudar a

distinguir um inventário de um testamento, destacando a importância dos documentos judiciais para o estudo da História da Educação.

É importante salientar que, nem sempre os inventários e os testamentos constituíam um único processo ou eram indissociáveis. Os inventários eram feitos quando existiam órfãos menores e bens a serem partilhados e podiam ou não incluir testamento [...]. O testamento era facultativo, o inventário obrigatório quando houvesse bens (FLEXOR, 2009, p. 25).

Os prédios mais imponentes construídos no mesmo período são o Palacete Ribeiro de Sá, casa do Barão Ribeiro de Sá, o Fórum e a Câmara Municipal. A Capela de Nossa Senhora das Graças, em estilo neogótico, que completa o conjunto de prédios históricos foi construída depois em 1923.

Eles são testemunhas de um tempo de glória e riqueza do café, produto que junto com o gado leiteiro e a lavoura trouxe para a cidade alguns imigrantes italianos e portugueses. Não podemos esquecer dos viajantes que subiam a serra, pelos trilhos da Ferrovia Central do Brasil e D. Pedro II. Desde os tempos coloniais a cidade beneficiava-se da proximidade com Minas Gerais, constituindo-se importante entreposto comercial para os que almejavam alcançar o Rio de Janeiro.

A escola-edifício é marcada por micro poderes, que disputam a implementação de projetos, cujo raio de ação vai desde a elaboração de currículos, da carga horária das disciplinas, do número de alunos em sala, do material didático escolhido, até a arquitetura dos prédios escolares, que carregadas de subjetividade são sinais, que nos permitem compreender as sociedades que os construíram.

Como a escola-edifício deve ser um operador de adestramento. Fora uma máquina pedagógica que Paris-Duverney concebera na Escola militar e até nos mínimos detalhes que lhe impusera a Gabriel. Adestrar corpos vigorosos, imperativo de saúde, obter oficiais competentes, imperativo de qualificação; formar militares obedientes, imperativo político; prevenir a devassidão e a homossexualidade, imperativo de moralidade. Quádrupla razão para estabelecer separações estanques entre os indivíduos, mas também aberturas para a observação contínua.

O próprio edifício da Escola deveria ser um aparelho de vigiar (FOUCAULT, 1998, p.80).

O edifício do Educandário Nossa Senhora da Piedade foi erguido dentro do imperativo da moralidade, para evitar a devassidão das meninas desvalidas. Foucault apresenta o edifício escolar como integrante do aparelho de vigia, a sua forma arquitetônica, pensada para estabelecer a separação dos indivíduos, podia também ser lida como uma tentativa de separar o espaço público do privado, a casa da escola. Se as janelas foram pensadas como entradas de ar e luminosidade elas também possibilitavam a vigilância.

As terras deixadas pela condessa do Rio Novo formavam a fazenda Cantagalo, que foi doada aos escravos que ela libertou. Uma parte da produção agrícola deveria ser doada, para ajudar no sustento do Educandário Nossa Senhora da Piedade. Entre as vontades póstumas da gentil senhora encontrava-se também o desejo de construir um hospital. Seus bens foram administrados pela Irmandade Nossa Senhora da Piedade, que procurou cumprir as cláusulas do testamento.

Entretanto, uma pergunta ainda não foi respondida, quem era o Dr. Caminhoá que projetou o prédio? O belíssimo prédio do Educandário Nossa Senhora da Piedade pegou fogo em 1955, juntamente com ele parte de seu acervo. No material que coletamos nessa instituição, reinava o absoluto silêncio sobre a presença do ilustre engenheiro e arquiteto em Paraíba do Sul. A saída encontrada foi procurar informações sobre ele, em outra instituição de pesquisa. Fomos buscar a resposta para a pergunta, nos acervos da Biblioteca Nacional.

No acervo da Biblioteca Nacional consultamos os dicionários biobibliográficos Sacramento Blake e Velho Sobrinho, para descobrir alguma informação sobre o engenheiro e arquiteto Dr. Caminhoá, que desenhou o prédio. Descobrimos a existência de três irmãos: Francisco de Azevedo Monteiro Caminhoá, Joaquim Monteiro Caminhoá, Luiz Antônio Monteiro Caminhoá. Filhos de Manoel José Caminhoá e de dona Luiza Monteiro Caminhoá. Da lista de possibilidades devemos excluir Joaquim, o segundo filho do casal, pois ele

era formado em Medicina. Tanto Francisco como seu irmão caçula, Luiz Antônio eram formados em engenharia. Qual dos dois teria projetado o prédio?

O dicionário biográfico Sacramento Blake nos fornece poucas informações sobre Francisco, isso talvez tenha ocorrido devido a sua modesta atuação política. O verbete sobre ele, não menciona nem mesmo o ano do nascimento e morte.

Francisco de Azevedo Monteiro Caminhoá - Filho de Manoel José Caminhoá e de dona Luiza Monteiro Caminhoá. Natural da cidade da Bahia, e engenheiro civil, formando em Paris. Escreveu: Documentos, juízo crítico e orçamento relativo ao monumento patriótico do Brasil, destinado ao Campo da Aclamação no Rio de Janeiro; publicados por ordem da ilustríssima Câmara municipal da corte do Rio de Janeiro (BLAKE, 1899, p. 405).

Luiz Antônio Monteiro Caminhoá teve atuação política mais destacada. Nasceu na Bahia em 1842, o que nos ajuda a pensar a origem da sua família. Não sabemos se toda família mudou para o Rio de Janeiro. Contudo, ele faleceu em 1886, aos quarenta e quatro anos de idade na corte. Assentou praça como Alferes na Guerra do Paraguai, foi cavalheiro da Ordem de Cristo. Sua formação como engenheiro se deu na Europa, dedicando-se à área agrícola. Escreveu livros, participou da exposição agrícola de Viena em 1874. Quando dela regressou foi nomeado diretor da Escola Agrícola de Juiz de Fora. Criou nessa instituição o Museu Agrícola e o Gabinete de Mineralogia e de Anatomia Comparada.

Além de buscar dados nos acervos das instituições de memória, dialogamos também com a bibliografia existente. Alessandra Frota Martinez em sua dissertação de mestrado em História, ao analisar a atuação da Associação Protetora da Infância Desamparada, nos ajudou a descobrir qual dos dois irmãos, teria projetado o prédio do Educandário Nossa Senhora da Piedade em Paraíba do Sul. Ao apresentar o grupo de homens que fundou a associação citada acima, entre eles, ela menciona o nome de Luiz Monteiro Caminhoá.

Em 29 de Julho de 1883, um grupo de homens públicos resolveu colocar a proposta em prática. Ilustres dirigentes imperiais reuniram-se para fundar a Associação Brasileira Protetora da Infância Desamparada. Presidindo a iniciativa, o Sr. Gastão de Orleans e Bragança, o Conde D’Eu. Juntamente com o genro do imperador, encontravam-se na Diretoria: o Visconde de Bom Retiro (Luiz Pedreira do Couto Ferraz), autor do primeiro Regulamento de Instrução Primária e Secundária da Corte; os Conselheiros Manoel Francisco Correia e Carlos e Leônio de Carvalho; Henrique de Beaurepaire-Rohan; Nicolau Joaquim Moreira; o Deputado Francklin Américo de Menezes Dória e Luiz Monteiro Caminhoá (MARTINEZ, 1997, p. 186).

Luiz Monteiro Caminhoá no ano de 1883, contava com quarenta e um anos de idade. Já havia retornado de sua viagem a Exposição Agrícola de Viena, e ocupava também o cargo de diretor da Escola Agrícola de Juiz de Fora. Seus conhecimentos em estabelecimentos de ensino agrícola, o levaram a Paraíba do Sul, em busca de terras para instalação de uma colônia agrícola.

Os primeiros passos para a busca de terreno foram dados pelos senhores Luiz Antônio Caminhoá e Paulino José Soares de Souza. Influentes nas regiões do Vale do Paraíba fluminense procuravam auxílio junto à Irmandade Nossa Senhora da Piedade, solicitando que fossem cedidos à Associação Protetora parcelas do patrimônio deixado como herança pela Condessa do Rio Novo, antiga proprietária da Fazenda Cantagal, em Paraíba do Sul. Após permissão dos “irmãos”, uma Comissão de associados procedeu a visitas e inspeções dos terrenos. No entanto, os pareceres sobre o local não foram favoráveis, já que as terras não eram apropriadas ao “cultivo de cana-de-açúcar, do café e outras plantas” (MARTINEZ, 1997, p. 190).

Luiz Antônio Caminhoá provavelmente sabia da existência do vasto legado deixado pela gentil senhora, viúva, sem herdeiros naturais. Quando a Associação Protetora da Infância Desamparada buscou um lugar para construir uma instituição, Luiz Antônio Caminhoá voltou à cidade e consultou os membros da Irmandade, sobre a possibilidade de doação de terras.

Mariana Pereira Claudina de Carvalho, a condessa do Rio Novo morreu em 1882. Quando a associação foi fundada seu testamento provavelmente já havia sido lido, e os esforços para cumpri-lo também. No ano de 1883 o prédio já estava pronto e recebeu as primeiras irmãs vicentinas, o que nos permite

pensar que Luiz Antônio Monteiro Caminhoá esteve antes em Paraíba do Sul, projetando o edifício, e soube das terras deixadas por ela, para o sustento do Educandário Nossa Senhora da Piedade. Contudo, as terras da fazenda do Cantagalo já apresentavam um alto grau de envelhecimento, devido ao plantio de café na região, o que impossibilitava a construção de um Asilo Agrícola.

O local escolhido para a construção do asilo agrícola foi à propriedade doada pela baronesa de Santa Mônica e seu filho Nicolau de Lima Nogueira da Gama. Segundo os pareceres, o mesmo reunia as condições necessárias para a prática da agricultura. Ouçamos a historiadora mais uma vez:

Apenas em 1886, após quase quatro anos da fundação da iniciativa, que os impasses da localização da instituição foram solucionados. A Baronesa de Santa Mônica e seu filho Francisco Nicolau de Lima Nogueira da Gama, ofereceram a “Chácara Monte Scylenne” situada a um quilômetro da Estação do Desengano, próximo à Valença. O negócio foi fechado e o Asilo Agrícola de Santa Isabel foi inaugurado em 28 de abril de 1886, na comemoração do natalício do Conde D’Eu (MARTINEZ, 1997, p. 190).

A cidade de Paraíba do Sul não recebeu apenas a visita do ilustríssimo engenheiro. Ela recebeu também, a visita de Gastão de Orleans e Bragança, o Conde D’Eu, que se impressionou com a grandiosidade das obras de caridade realizadas, em favor da infância desamparada. Encontramos a notícia da visita do nobre, no jornal *O Vassourense*, publicado em Vassouras.

Aqui esteve no dia 18, Sua Alteza Real o Senhor Conde D’Eu. Depois de almoçar em casa do senhor Barão da Cananéia visitou os edifícios públicos, e seguiu para a fazenda do senhor Doutor Lazzarini, onde jantou e pernoitou. A Câmara municipal que sabia oficialmente da vinda de Sua Alteza, pois que vinha expressamente ver a casa do Asilo Furquim, esqueceu-se de que tinha o dever, ao menos de delicadeza, de convidar as autoridades públicas para receber Sua Alteza. Não admira que tenha cometido essa falta, quem não faz outra coisa, senão cometer faltas como a atual municipalidade, desde que está de posse das cadeiras edis. Apesar desse esquecimento as autoridades compareceram espontaneamente, a tornar mais solene a recepção do ilustre hóspede. Sua Alteza ao visitar o Asilo Furquim deveria admirar-se ao saber que há 4 anos que a casa foi doada, e que a municipalidade nada tem feito para se

levar realidade a ideia do Doutor Furquim, limitando-se apenas a nomear umas comissões, que compreenderam bem a inérgia municipal, não dando apreço às suas nomeações, nem tratando de agenciar donativos, fim para que foram criadas. Consta-nos que Sua Alteza não se retirou muito satisfeita da Câmara municipal. Na verdade, depois de visitar a Paraíba do Sul, que tanto tem pugnado pelos interesses do seu município, a vista a daqui, que nada faz devia ser muito desagradável (*O VASSOURENSE*, 1884, p.1).

Tomando como base o ano da publicação do jornal, o Conde D’Eu visitou a cidade de Paraíba do Sul, no ano da inauguração do Educandário Nossa Senhora da Piedade. Provavelmente foi recebido pela Câmara municipal e autoridades locais, com todas as deferências que a ocasião pedia. Sua vontade de combater o analfabetismo, promovendo a escolarização dos desamparados, o fez saudar a iniciativa dos comerciantes, homens públicos e membros da nobreza, que promovendo a Instrução Pública auxiliavam o Império a combater a sua maior doença: o analfabetismo.

O periódico parabeniza a cidade de Paraíba do Sul, pois em Vassouras o quadro não era o mesmo, as obras do Asilo Furquim encontravam-se atrasadas. O Educandário Nossa Senhora da Piedade, por seu próprio nome, evidência uma proposta católica de educação. O Educandário Nossa Senhora da Piedade atuava em duas frentes: uma era a educação das meninas, o que devido ao pequeno número de escolas públicas, denunciava a dificuldade das mesmas em se matricular numa escola regular. A outra frente de atuação era o cuidado preventivo para livrá-las da prostituição incutindo nelas os ensinamentos católicos. O prédio estava pronto. O que ensinar às meninas?

A CONTRIBUIÇÃO DE UMA MULHER DA NOBREZA À EDUCAÇÃO DE MENINAS POBRES

Os estudos sobre a educação das mulheres da nobreza ganharam um novo folego. Não é objetivo central desse texto. Todavia não podemos negar a importância desses estudos para a História da Educação. No campo da História, um dos primeiros estudos realizados nessa área no Brasil foi realizado pela professora Rachel Soihet em sua dissertação de mestrado, defendida no Programa de Pós-graduação em História da UFF, no ano de 1974 já indicando a trilha que a pesquisadora seguiria. Em, 1986, em sua tese de doutorado a pesquisadora debruçou-se novamente sobre o tema, discutindo

Vivências e Formas de Violência: Mulher de Classe Subalterna no Rio de Janeiro (1890 - 1920). Rachel Soihet possui muitos artigos sobre essa temática, gostaríamos de indicar o capítulo intitulado *História das Mulheres*, publicado no livro Domínios da História, organizados pelos professores Ronaldo Vainfas e Ciro F. Cardoso. Fora do Brasil, os estudos sobre a História das mulheres apresentam uma vasta produção.

Contudo, gostaríamos de indicar duas pesquisadoras que contribuíram muito nesse debate. São elas: Michele Perrot³ e Natalie Zemon Davis⁴.

Em 2007, Mary Del Priore organizou uma coletânea importante sobre o tema e nele encontramos artigos de diferenças, pesquisadoras, que sob diferentes perspectivas analisam a História das Mulheres. Jaqueline Aguiar e Maria Celi Vasconcelos, em 2012 publicaram um artigo sobre a educação das princesas Isabel e Leopoldina e atualmente seguem suas pesquisas sobre mulheres da nobreza. Em 2013, Mary Del Piore voltou ao tema no livro *Castelos de papel*, no qual apresenta o processo de escolarização das princesas Isabel e Leopoldina. Sobre a educação de mulheres da nobreza, temos o importante estudo de Mariana de Muaze - As memórias da viscondessa: família e poder no Brasil Império. Nesse livro a autora através da correspondência trocada entre os membros da família Velho de Avellar apresenta a participação das mulheres na administração do patrimônio familiar.

Louro (2008) nos apresenta o conceito de gênero como produto das relações sociais:

Pretende-se, dessa forma recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 2008, p.22).

³ Alguns que se interessam pelo tema. Indicamos. *A mulheres ou o silêncio da História*. Publicado no Brasil pela EDUSC em 2005, pela pesquisadora Michelle Perrot. Da mesma autora outra obra que merece destaque é *Minha História das Mulheres*, publicado pela editora Contexto em 2007.

⁴ Natalie Zemon Davis possui uma vasta produção de livros, artigos, capítulos de livros que são importantes para os estudiosos da temática. Contudo, indicamos dois livros que podem contribuir para quem está escrevendo sobre o tema. São eles: *Nas margens: Três mulheres do século XVII*, publicado em 1997 e *História de perdão: e seus narradores na França do Século XVI*, publicado em 2001. Os dois livros foram lançados no Brasil pela Companhia das Letras.

Utilizamos também os estudos de Joan Scott, que faz uma relação entre o conceito de gênero e experiência, a partir do diálogo, com os historiadores da cultura, entre eles E. P. Thompson:

No uso que Thompson faz do termo, experiência é o início de um processo que culmina na percepção e articulação da consciência social, nesse caso, de uma identidade comum de classe. Tem uma função integradora, unindo o individual e o estrutural e pessoas diversas num todo coerente (totalizador) que é um senso distinto de classe (SCOTT, 1999, p. 34).

As duas citações anteriores são importantes para compreendermos o conceito de gênero, forjado a partir das relações sociais. As autoras citadas anteriormente apontam em uma direção na qual o gênero é produto das relações sociais e não de condicionamentos biológicos. Essas relações sociais constroem a identidade dos indivíduos, articulada ao conceito de classe. As meninas desvalidas do Educandário Nossa Senhora da Piedade, ao mesmo tempo são identificadas por sua pobreza e pelo gênero. A palavra desvalida era usada pelo Estado Imperial, para indicar os indivíduos, sem vencimentos que pudessem sustentar sua prole. Para educá-las, a condessa do Rio Novo acionou outro grupo social: a Igreja. Através das irmandades religiosas, que administrava tanto escolas para ricos como para pobres, transmitia seus dogmas e visões de mundo.

UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DAS MENINAS DESVALIDAS DO EDUCANDÁRIO NOSSA SENHORA DA PIEDADE, 1925 -1930

Moreira e Tadeu (2013) denunciam que, o currículo representa um artefato social e cultural, deixando de representar uma área da didática, voltada apenas, para as questões técnicas, o currículo expressa relações de poder.

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. (...) O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão

desinteressada do conhecimento social (MOREIRA e TADEU, 2013, p. 7-8).

Zotti (2004) contribui para nosso trabalho, ao fazer reflexões sobre o currículo na Primeira República. De acordo com esta autora, havia uma distinção entre as escolas destinadas ao povo e as escolas destinadas aos filhos da elite, devido à necessidade de formar o trabalhador livre e atender o interesse das elites agrárias, que comandavam o país. A escola era uma das instâncias, onde era travada uma luta ideológica que se expressava no currículo e estava impregnada pela visão de mundo da elite. O grupo dominante na República, para manter as relações de poder, desobrigou o aparelho estatal de investir no ensino primário, destinando mais recursos para o ensino secundário e superior, onde estavam os filhos da elite.

Para os defensores dessa sociedade, a educação continuava sendo um artigo de luxo restrito às classes favorecidas, sendo privilegiado, portanto, o ensino secundário e superior em detrimento da expansão do ensino primário. Essa realidade foi consagrada legalmente com a Constituição de 1891, que reafirmou a descentralização escolar. Já definida em 1834, cabendo agora aos estados a responsabilidade de manter e legislar sobre o ensino primário e o ensino profissional (ZOTTI, 2004, p. 67-68).

A autora caracteriza a década de 1920, como um período fértil em discussões pedagógicas, a educação era colocada como, uma mola propulsora do desenvolvimento econômico. O ensino primário na década de 1920, estava restrito ao ensino das primeiras letras e não era obrigatório. Não havia um sistema de ensino que integrasse os diferentes níveis de ensino.

A década de 1920 marcou a educação brasileira mais pela discussão do que propriamente pelos resultados concretos. Os educadores, reunidos em movimentos conhecidos como entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico, propunham a instituição de um sistema nacional de educação, num todo articulado do primário, já que a educação era vista como a grande responsável pelo progresso do país. (...) Das diversas reformas ocorridas durante esse período, a Reforma Benjamim Constant, em 1890, foi a única que atingiu o ensino primário, buscando complexificar o conjunto de disciplinas curriculares, porém restrito ao Distrito Federal. Apesar dessa tentativa, o

ensino primário brasileiro ficaria restrito até 1920 ao ensino das primeiras letras, ou seja, o aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo, definido no decreto imperial de 1827. Somente com as reformas estaduais é que se inicia um processo de discussão de propostas para o ensino primário (ZOTTI, 2004, p. 70-1).

As instituições religiosas também possuíam o seu currículo. Madeira (2008), apresenta um rico quadro, que nos permite comparar os currículos e os objetivos das instituições e de seus agentes formadores.

Em geral, sua atenção voltava-se particularmente para a construção de abrigos que se propusessem a educar, sustentar e casar as órfãs desamparadas, acolher crianças rejeitadas, amparar e ocupar mulheres consideradas perdidas. As Casas deveriam, portanto, tornar-se um lugar de formação feminina, com base na moral cristã e no trabalho, com vistas à purificação do corpo e, consequentemente, da alma. Com esse intuito, elas eram confinadas aos limites das Casas, sob as vistas de “irmãs superiores” e “irmãs mestras”, para evitar o contato com o mundo, entendido como espaço da ociosidade e de extravio do espírito (MADEIRA, 2008, p. 27-28).

A citação acima apresenta o ideal de educar e regenerar as mulheres “perdidas” cabendo as religiosas diminuir o contato com o mundo, pois o mesmo era a raiz do ócio e das paixões mundanas. Utilizando como fontes documentais as cartas trocadas por Ibiapina e as religiosas, periódicos locais, Madeira (2008) reconhece não saber o número total de meninas e mulheres “perdidas”, devido às perdas documentais sofridas pelos acervos pesquisados. O principal meio de comunicação entre o padre e as religiosas eram as cartas. Por meio delas, tomava conhecimento do trabalho realizado nas vinte e duas casas de caridade, fundadas em quatro estados do Nordeste.

Contudo, as cartas revelam o ponto de vista do padre, das irmãs, mas não são documentos nos quais as mulheres “perdidas” ou as meninas falavam de si, de seu mundo e de seus sonhos, deste modo. Dessa forma, ela se constitui no discurso de um homem sobre as mulheres e meninas desvalidas, ou o discurso de mulheres que abraçaram a vida religiosa. Isso nos permite inferir que não conheceremos o que as mesmas pensavam sobre a educação que recebiam.

O sustento dessas casas era feito através de doações e do método da subscrição, diferente do Educandário Nossa Senhora da Piedade, que possuía renda própria, deixada pela Condessa do Rio Novo. Em seu testamento a Condessa determinava: deixo a Casa de Caridade de Paraíba do Sul, cem apólices da Dívida Pública no valor nominal de um conto de réis cada uma, as quais serão inalienáveis e constituirão perpetuamente o patrimônio daquele Pio estabelecimento, que só poderá despescer os juros.

Outra pergunta surge da leitura do livro de Madeira (2008), como eles poderiam educar as meninas desvalidas junto com as mulheres consideradas de má reputação? Havia espaços separados? Da convivência entre elas, as mulheres presentes na casa, através de conversas, poderiam “educar” as meninas, sem que as religiosas percebessem? As mulheres consideradas “perdidas”, e as meninas desvalidas não possuían demandas diferentes?

O currículo dessa instituição baseava-se na moral cristã e no trabalho, com o objetivo de purificar o corpo e a alma. Nessa instituição, era travado um grande combate contra a ociosidade, contra o riso e contra as conversas em demasia. O padre Ibiapina e as irmãs de caridade, escreveram longas cartas, recomendando a severidade dos hábitos, o combate ao luxo, pois este era considerado pecaminoso e desnecessário às mulheres honestas, que desejam levar uma vida simples e decente.

No que se refere ao refinamento dos modos, aconselhava a todas que fossem fiéis, pontuais, falassem baixo e com poucas palavras; não abrissem ou fechassem portas com ruídos, pois era tido como sinal de má educação; que as beatas não fossem curiosas e evitassem familiaridades e amizades particulares com as meninas; que estas não fizessem sozinhas aquilo que não se animariam a fazer diante das superiores (MADEIRA, 2008, p.100).

A Igreja Católica possuía uma base comum, para educar a todas as mulheres. Eram considerados hábitos grosseiros, como falar alto e em demasia. Os mecanismos de vigia deveriam ser internalizados pelas meninas, pois recomendava-se que não praticassem atos, que fugissem aos ensinamentos. Eles desaconselhavam o segredo. Essas prescrições também revelam a

dominação masculina sobre o mundo feminino, delas, nem mesmo as religiosas escapavam. As atividades começavam muito cedo, na verdade ainda de madrugada.

[...] As congregadas levantavam-se às 4 horas [...] as meninas às 5 horas da manhã [...]. Além da preocupação com hábitos higiênicos, com o de “nas quintas-feiras em lugar de tocar a campa para as escolas, as Mestras ocupam-se em limpar as meninas, cortando unhas, cabellos, mandando tomar banho” recomendava ainda toalhas cheirosas nas capelas (MADEIRA, 2008, p.100).

O cuidado com o corpo e com a Alma estavam presentes nas recomendações do padre Ibiapina. Os hábitos de higiene deveriam ser estimulados. Dessa forma, recomendava-se levantar cedo. Um dispositivo sonoro era usado para ordenar as atividades. Era responsabilidade das irmãs de caridade dar banho, cortar unhas e cabelos das meninas em dias determinados. Elas deveriam cuidar da alma, expresso no cuidado com as toalhas cheirosas presentes na capela. No Educandário Nossa Senhora da Piedade, as atividades também começavam cedo. As asiladas deveriam levantar-se às 5 horas da manhã.

As asiladas levantaram-se no verão às 5 horas da manhã e durante o inverno às 6 horas, deitando-se às 8 horas da noite. Consagram 5 horas ao estudo e outras tantas ao trabalho manual, entrecortadas pelas refeições e recreios gastando nestes não menos de 3 horas (RELATÓRIO DO PROVEDOR, 1925, p. 9).

O documento não faz menção ao horário que as religiosas se levantavam, deveria ser antes das meninas, para que as mesmas pudessem dirigir as preces matutinas. Hilsdorf (2005), em seu texto intitulado “*Tão longe, tão perto: as meninas do seminário*” fornece-nos subsídios, que nos possibilita compreender as propostas educacionais para as meninas desvalidas. O objetivo da autora é conhecer o Seminário das educandas, desligado da Roda dos Expostos, adotando como hipótese que o seminário possuía proposta educativa.

O alvo da instituição eram as meninas órfãs de militares, cujas famílias estavam sem proventos. As meninas tinham entre oito e treze anos de idade,

aceitando também pensionistas. Hilsdorf citando Marcílio nos diz que, a Santa Casa de Misericórdia e a Roda dos Expostos, não possuíam propostas educacionais sistematizadas, o que orientava a ação dessas instituições, era o desejo de tirar as crianças do ócio e direcioná-las ao mercado de trabalho.

O Seminário das Educandas pode ter tido como inspiração próxima a obra de Napoleão Bonaparte, que segundo R. Rogers (1993, p.-43-51), ao reorganizar os serviços educacionais franceses no período pós-revolucionário, negligenciou a educação feminina pública, mas criou as “Escolas da Legião da Honra” para as filhas dos seus oficiais perecidos em batalhas, com o objetivo de dar-lhes formação moral para serem boas esposas e mães de família. O Seminário também antecipou em dois anos as escolas elementares públicas para mulheres (1827), e como aquelas escolas francesas, também tinha em vista as órfãs dos militares mortos nas guerras da Independência (HILSDORF, 2005, p.60-61).

A citação anterior, nos mostra que, o objetivo das escolas femininas, era a formação moral das mulheres, preparando-as para ser boas esposas e mães, esse ideário estava presente no Brasil colônia em diferentes regiões, como nos mostra Algranti analisando a Santa Casa de Misericórdia de Pernambuco:

Os estatutos da Santa Casa advertem: no tempo que lhes sobejar desses exercícios espirituais, se ocuparão em coser, fazer rendas e aprender todas as mais coisas que são necessárias a uma mulher honesta e a uma boa mãe de família para que com suas prendas adquiridas facilitem melhor o seu estado (ALGRANTI, 1993, p.103).

Atravessando o tempo, da Colônia a República guardando as devidas especificidades regionais, percebemos que a formação de mulheres para ser boas mães e esposas, também estava presente no Educandário Nossa Senhora da Piedade em Paraíba do Sul. Essas práticas baseavam-se na moral cristã, que possui sua base teórica nas Escrituras Sagradas e na tradição.

Aprendam a lavar, engomar, cosinar, exercitam-se em todos os trabalhos domésticos próprios de uma boa mãe de família. Tanto nos estudos como nos trabalhos manuais as asyladas

estão sempre sob a vigilância de uma das Irmãs de Caridade (RELATÓRIO DO PROVEDOR, 1925, p.11).

O projeto educativo Católico apresentava nuances, que não podemos perder de vista. As escolas destinadas a formar a fina flor da elite fluminense, que estudavam nos colégios confessionais, não eram regidas pelas mesmas regras que as meninas pobres. Numa rápida mirada nos currículos desses colégios encontramos aulas de Latim, Francês entre outras disciplinas.

Alessandra Schueler ao analisar o processo de construção das escolas no Império, destaca a atuação de Antônio Ferreira Viana, que empreendeu um grande esforço, para a construção de escolas, entre elas o Instituto Ferreira Viana, construído na antiga Casa de São José, na Rua General Canabarro, no bairro da Tijuca, no Rio de Janeiro. No momento, nos são relevantes às reflexões da autora sobre o currículo proposto para as escolas públicas do Rio de Janeiro, sobretudo, aquelas destinadas a atender os desvalidos.

A historiadora destaca que os currículos dessas escolas eram formados por rudimentos da geografia e história pátria, a música e o desenho linear. Havia um currículo diferenciado para as meninas, que também eram separadas dos meninos nos exercícios de ginástica. Vejamos o currículo proposto para a formação dos meninos:

Pelo currículo das escolas municipais, elaborado pelo diretor e professor da escola de meninos. Cândido Matheus de Faria Pardal, as matérias ensinadas compreendiam: instrução religiosa, leitura e escrita, aritmética, sistema métrico, desenho linear e noções de gramática. As turmas deveriam ser divididas em oito classes de ensino, conforme o adiantamento dos alunos, tendo o curso primário duração regular de quatro anos, estendendo-se mais ou menos conforme o andamento das classes (SCHUELER, 2001, p.172).

Para as meninas eram ensinadas as mesmas matérias com o acréscimo de conteúdos, que visavam formar as mães de família.

As meninas aprendiam as mesmas matérias que os meninos, acrescentando-se, porém, os trabalhos de agulha e costura, considerados necessários à educação das “futuras mães de

família” tal qual o programa de instrução primária definido pelo Regulamento de 1854 (SCHUELER, 2001, p.172).

Nossos argumentos ganham força com a citação feita anteriormente, ao apresentar o Regulamento de 1854 ressaltando a necessidade de incluir na formação das meninas, conteúdos que visavam a formação da mulher para o lar. As meninas desvalidas do Educandário Nossa Senhora da Piedade em Paraíba do Sul seguiam um rígido código de disciplina, que estabelecia o tipo de punição que deveria ser aplicado. Há um documento que explica o que pode provocar a expulsão de uma menina da instituição:

Art.5º - A educanda que por seu máo procedimento e depois de esgotados todos os meios brandos, merecer ser expulsa, será pela Mesa posta à disposição de seu pai ou tutor ou Juiz de Orphãos, quando não tenha pai ou tutor, e dada a recusa deste, a Mesa lhe dará conveniente destino.

Parágrafo 1º - Sem lhe ser, apresentado por escripto, licença especial do Provedor, a Irmã Superiora não consentirá que qualquer asylada saia para pernoitar fora do estabelecimento. A que infringir a disposição deste parágrapho não será mais recebida e seu lugar será considerado vago (RELATÓRIO DO PROVEDOR, 1926, p.13).

A saída das meninas da instituição sem o consentimento do Provedor e da Irmã Superiora à noite, se prolongando até o outro dia, era um fato que permitia a expulsão da menina, do Educandário, pois temia-se a prostituição. Onde ela teria passado à noite? O texto não fala explicitamente, porém deixa escapar que algumas meninas fugiram e suas vagas foram colocadas a disposição da Mesa administrativa para serem preenchidas por outras meninas, que deveriam observar o código de conduta de uma instituição católica de ensino feminino.

O código disciplinar do Educandário Nossa Senhora da Piedade punia com o jubilamento a menina que pernoitasse fora do estabelecimento sem autorização do Provedor e da Irmã Superiora. Com relação a idade, encontramos alunas com idades diversas, no Educandário Nossa Senhora da Piedade, inclusive localizamos seis menores com menos de seis anos, “admitidas no asilo por espírito de Humanidade e Caridade, por serem mui necessitadas”.

Consideramos as contribuições de Gondra e Schueler positivas ao pontuar a existência de asilos privados, asilos religiosos, asilos para a educação da elite, asilo para a educação de meninos e de meninas desvalidas demonstrando assim, que públicos distintos valiam-se de estratégias semelhantes para educar seus rebentos. Esses e outros autores reconhecem a importância das estratégias criadas para dar assistência às crianças abandonadas na Colônia, no Império e na República. Os mesmos autores, apontam também a separação das idades e a atuação das freiras na educação de crianças pequenas.

As crianças pequenas necessitavam de numerosas recreações, estudos muito curtos, alimentação equilibrada, apropriada e de uma vigilância feita por um pessoal devotado que, em sua prescrição, deveria ser feita por freiras, habituadas a esse serviço e que a ele se dedicavam de modo geralmente admirável (GONDRA; SCHUELER, 2008, p.111).

Outro estudo, que também apresenta a participação das freiras na educação, é o texto de Maria José Rosado Nunes, no qual a autora destaca que as freiras foram às primeiras mulheres a exercer uma profissão. Com a criação das irmandades para mulheres, no século XIX, as associações femininas de piedade, também foi criada em paralelo uma rede de escolas, dirigida por freiras estrangeiras, tendo como público alvo a educação de meninas.

As mulheres se beneficiaram de algumas iniciativas católicas dessa época, sobretudo da educação, mas também com a criação das associações femininas de piedade. Dessas iniciativas, a mais carregada de efeito para as mulheres foi a criação de uma rede de escolas católicas, sob a direção de religiosas estrangeiras. O século XIX presenciou ainda um desenvolvimento bastante rápido das “escolas para meninas”, que tiveram as religiosas como elementos fundamentais (NUNES, 2007, p. 491).

Na esteira desses dois textos citados anteriormente, incluímos o nosso objeto de pesquisa, que analisa uma instituição religiosa dirigida pelas Irmãs Vicentinas, destinadas às meninas desvalidas. O Educandário Nossa Senhora da

Piedade, foi e continua sendo dirigido, pela Irmandade Nossa Senhora da Piedade, fundada em Paraíba do Sul, pela condessa do Rio Novo.

Gondra e Schueler (2008), ao sistematizar a evolução da malha educacional destinada a atender as crianças desvalidas, traçaram um quadro composto pelo Asilo dos Inválidos da Pátria, o Asilo da Mendicidade da Corte, a Associação Protetora da Infância Desvalida, e outras instituições do gênero criadas na província do Amazonas, citando as pesquisas de Rizzini.

Os mesmos fazem menção da Escola Doméstica Nossa Senhora do Amparo em Petrópolis, a Casa de Caridade, em Vassouras e o Asilo Santa Isabel. Todas essas instituições citadas foram criadas no mesmo período, o que nos permite dizer como o Estado direcionou o projeto educacional, na segunda metade do XIX, sem esquecer dos pobres.

No que se refere aos Institutos profissionais, os trabalhos de Rizzini (2001 e 2004) traçam um quadro importante, demonstrando a ramificação desse tipo de iniciativa no Brasil e a perspectiva assumida, como se pode ver no levantamento, que, aliás, deve ser precisado com o desenvolvimento de mais estudos em cada uma das províncias (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 121).

O Educandário Nossa Senhora da Piedade, entra na brecha deixada por Gondra e Schueler, pois é uma instituição criada, no interior do estado do Rio de Janeiro em 1882, ou seja, contemporânea das instituições analisadas por eles. O estudo dessa instituição contribuirá na composição do quadro maior, que ainda carece de estudos, que é a história das instituições escolares no estado do Rio de Janeiro, as quais ainda se encontram a sombra, da história econômica e política, ou dispersas, necessitando de uma análise mais consistente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso texto procuramos analisar os contornos da educação feminina, além dos muros do Município da Corte (hoje Município do Rio de Janeiro).

Visitamos o Educandário Nossa Senhora da Piedade, que foi fundado no ano de 1884. Fizemos um esforço para apresentá-lo sem perder de vista o contexto histórico no qual foi criado. Apresentamos o prédio e sua belíssima estrutura, fazendo correlação com a sua proposta pedagógica. Sem esquecer da sua importância como local de abrigo e educação na região, destacando a visita do Conde D`Eu, esposa da princesa Isabel, que em visita a cidade vizinha de Vassouras passou por Paraíba do Sul para conhecer o andamento das obras que visavam a expansão da Instrução Pública, feita em parceria com os homens e mulheres da nobreza.

Concordamos com Antônio Flávio e Tomas Tadeu, que constroem o conceito de currículo como um artefato histórico, político, social e cultural. O estudo das questões de gênero atravessando o currículo do Educandário Nossa Senhora da Piedade, nos permitiram conhecer o projeto educativo da Igreja para as meninas pobres, dialogar com outras instituições de educação feminina, tais como as criadas pelo padre Ibiapina mantida também pelas irmãs de caridade no Nordeste. A aliança entre a Igreja e o Estado se fez presença para forjar e manter um projeto de sociedade, e também, os grupos dominantes no poder. A educação era (e, ainda, é) uma arena de disputa, na qual os seus representantes buscaram/buscam espaço para os seus projetos. Preparadas para serem boas mães, essas meninas poderiam reescrever suas histórias. A educação que as meninas recebiam, também estava recoberta pela capa da disseminação da fé cristã, dos bons hábitos, e nossa reflexão lança luzes sobre dominação masculina, no período.

REFERÊNCIAS

ALGRANTI, Leila Mezan. *Honradas e devotas: mulheres da colônia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: História da Violência nas prisões*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FLEXOR, Maria Helena Ochi. Inventários e testamentos como fontes de pesquisa. In: CASIMIRO, Ana Palmira B. S.; LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Lívia

Diana R. (Orgs). *A pesquisa e preservação de arquivos e fontes para educação, cultura e memória*. Campinas, SP: Editoria Alínea, 2009.

GONDRA, José Gonçalves e SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. Tão longe, tão perto: as meninas do seminário. In: BASTOS, Maria Helena Câmara e STEPHANOU, Maria. (Org.). *História e memória da educação no Brasil*. Vol. II: Século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MADEIRA, Maria das Graças de Loiola. *A pedagogia das casas de caridade do padre Ibiapina*. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio e TADEU, Thomas (Orgs.). *Curriculum, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2013.

NUNES, Maria José Rosado. Freiras no Brasil. In: DEL PRIORE, Mary (org). *História das Mulheres no Brasil*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

PENNA JUNIOR, Randolpho. *Relatório de Compromisso da Irmandade Nossa Senhora da Piedade de Paraíba do Sul*. Paraíba do Sul: Irmandade Nossa Senhora da Piedade, 1930.

RIBEIRO NETO, Alexandre. *Tenha Piedade de nós: uma análise da educação feminina do Educandário Nossa Senhora da Piedade em Paraíba do Sul, 1925-1930*. Dissertação em Educação. UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

SCHUELLER, Alessandra F. Martinez de. A Associação Protetora da Infância Desvalida e as Escolas de São Sebastião e São José. In: MONARCHA, Carlos (org.) *Educação da infância brasileira, 1875-1983*. São Paulo: SP, Autores Associados, 2001.

ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, Educação e Curriculo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

PERSONAGENS FEMININAS DO LIVRO PARADIDÁTICO “TOSCO”: EDUCAÇÃO SOBRE GÊNERO E IDENTIDADE

Diego Fernando Cunha¹

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Maria de Lourdes da Silva²

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

O presente trabalho é resultado da pesquisa desenvolvida no âmbito do projeto “Materiais Didáticos e Paradidáticos sobre Medicamentos, Álcool e Outras Drogas para o Ensino Básico: abordagens, linhas de ação e finalidades”, que analisa as publicações dos últimos 20 anos no Brasil. As fontes analisadas são o livro paradidático Tosco (2009), de Gilberto Mattje, escrito para alunos do terceiro e quarto ciclos do fundamental, que trata dos conflitos adolescentes e riscos implicados nessa fase da vida; e o livro Comprendendo Tosco (2011) escrito, pelo mesmo autor, como um guia de leitura autorizada do primeiro, especialmente voltado aos professores, com indicações de atividades para serem trabalhadas com os alunos. O objetivo foi analisar o processo de construção das personagens femininas do livro Tosco, considerando, como aspecto mais geral da análise, que as circunstâncias criadas para a leitura participam da construção dos seus significados (CHARTIER, 2002); como aspecto mais específico, que as representações de gênero e sexualidade são construídas por meio de múltiplas aprendizagens e práticas, por meios nem sempre explícitos (LOPES, G., 2008) e que tais aprendizagens e práticas reforçam identidades sociais e políticas forjadas por discursos ancorados na tradicional forma de acumulação de conhecimento pelo pensamento ocidental (MIGNOLO, 2008). Nossa análise buscou compreender os sentidos das políticas públicas que deram/dão sustentação à adoção destes livros pelas escolas públicas brasileiras. Concluímos que a luta das mulheres pelo direito de falar de si e por si não encontra amparo nestes livros.

Palavras-chave: paradidático; mulheres; educação

¹ Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro. UERJ-Maracanã Possui graduação em Letras (Português-Espanhol) pela Universidade Veiga de Almeida (2005). Especialização em Prática Docente de Língua Espanhola (2007). prof.diego.fernando@gmail.com

² Graduada, Mestre e Doutora em História. Professora de História da Educação na Faculdade de Educação Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro. UERJ/Maracanã - Departamento de Ciências Sociais e Educação - DCSE. lullua2@yahoo.com.br

THE FEMALE CHARACTERS OF THE DIDACTIC BOOK "TOSCO": EDUCATION ON GENDER AND IDENTITY

Abstract

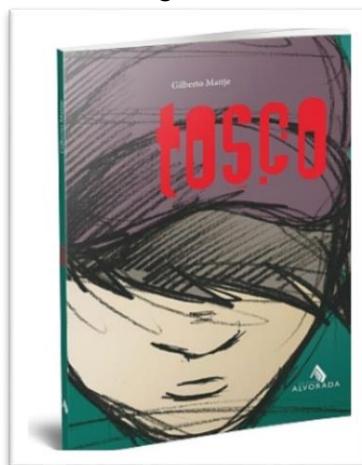
This work is the result of the research carried out in the framework of the project "Didactic and Teachers Guide Materials on Drugs, Alcohol and Other Drugs for Basic Education: Approaches, Lines of Action and Purposes", which analyzes the publications of the last 20 years in Brazil. The sources analyzed are Gilberto Mattje's Tosco book (2009), written for students in the third and fourth cycles of the fundamental, which deals with adolescent conflicts and risks involved in this phase of life; And Understanding Tosco (2011), written by the same author, as an authoritative reading guide of the first, especially aimed at teachers, with indications of activities to be worked on with the students. The objective was to analyze the process of constructing the female characters of the Tosco book, considering, as a more general aspect of the analysis, that the conditions created for reading participate in the construction of their meanings, and, as a more specific aspect, that the representations of gender and sexuality are constructed through multiple learning and practices, by means not always explicit (LOPES, G., 2008). The analysis is oriented in two senses, the macro and the microanalytical. The first, considering the perspective of the history of the book, edition and reading (CHARTIER, 2002), from which the conditions of publication and the various actors involved in this process give meanings to the texts, our analysis sought to understand the meanings of the policies which gave support to the adoption of these books by the Brazilian public schools. We conclude that the struggle of women for the right to speak about themselves does not find support in these books.

Keywords: teachers guide materials; women; education

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe uma análise do paradidático *Tosco* (Figura 1), livro adotado por 21 municípios do estado do Rio de Janeiro em parceria com a Secretaria de Prevenção à Dependência Química (SePreDeQ), entre os anos 2015 e 2017. O projeto norteador da adoção do livro pela secretaria de estado chama-se *Tosco em ação*³ e teve por finalidade realizar um trabalho de prevenção ao uso das drogas e a diminuição da violência no âmbito escolar. O autor, Gilberto Mattje, é filósofo e psicólogo, especialista em psicanálise, mestre em psicologia social e da saúde, psicólogo clínico e professor universitário. O livro foi publicado pela editora sul-mato-grossense Alvorada em 2009. O objetivo desse trabalho é promover uma discussão sobre a forma como as personagens femininas do livro são construídas, com destaque para a personagem mãe do protagonista. Em nossa leitura, o livro replica um lugar comum às personagens femininas na literatura.

Figura 1



Como fonte de informações sobre os elementos que motivaram a criação da obra supracitada recorremos ao livro-suplemento, intitulado *Compreendendo Tosco* (CT), do mesmo autor, publicado em 2011 pela mesma editora (Figura 2). Segundo o próprio, o livro *Tosco* resulta da percepção do ambiente escolar como espaço de crescente agressividade e violência,

³ Este projeto foi idealizado pela editora Alvorada e alcançou, nos anos de 2012 até 2017, pelo menos 10 estados e mais o Distrito Federal. O livro suplementar, *Compreendendo Tosco*, foi escrito para viabilizar o projeto.

proondo, através da história narrada, auxiliar na minimização dessa situação. O projeto “Tosco em ação” expande a proposta inicial do livro ao construir possibilidades de trabalhar a multiplicidade de questões que concorrem para o cenário de violência no ambiente escolar. Nesse sentido, afirma o autor:

“Compreender toda essa gama de comportamentos, suas razões, e conhecer minimamente todo o processo, poderá significar mais domínio no lidar com adolescentes. Parte-se do pressuposto que, se sabendo o que acontece com o interlocutor, sabe-se porque este desperta determinados sentimentos e emoções.” (MATTJE, 2011:16)

O suplemento *Compreendendo Tosco*, (MATTJE, 2011), é um guia de orientação didático-pedagógica sobre o livro *Tosco* para os professores (FIGURA 2). Ele é escrito especialmente para os professores como parte do projeto “Tosco em ação”, onde o autor apresenta as fundamentações teóricas que o conduziram na escrita do livro paradidático *Tosco*. O CT está dividido em dois preâmbulos de abertura, 4 capítulos e mais a bibliografia:

- Primeiras palavras;
- Aristóteles;
- 1 - Identificando o adolescente;
- 2 - Da agressividade à agressão;
- 3 - Concepções teóricas subjacentes no livro *Tosco*;
- 4 - Trabalhando com *Tosco*;
- Bibliografia.

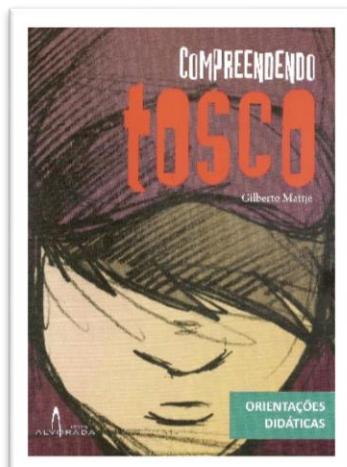


Figura 2

No preâmbulo Primeiras Palavras, o autor apresenta a história do livro Tosco e afirma que “o livro tenta desenvolver valores éticos e morais nos adolescentes estudantes”, sendo o CT um subsídio ao fazer pedagógico dos educadores. O preâmbulo seguinte, intitulado Aristóteles, traz uma longa citação do filósofo sobre os jovens, onde descreve as características desses retomadas no capítulo 1 pelo autor, sugerindo equivalência entre juventude, puberdade e adolescência e atemporalidade das questões que as envolvem.

O autor se atém à fase da adolescência, discorrendo a respeito dos desafios e ambiguidades emocionais e comportamentais típicos do período, expressos em protestos e manifestações variadas. Esse período de transição da infância para a fase adulta, defende o autor, pode gerar adolescentes indecisos e ansiosos que buscam no coletivo a proteção necessária contra a angústia diante de tantos caminhos possíveis, oferecendo-lhes opções e cobrando-lhes decisões.

Também são elencados pelo autor a complexidade de fatores para a abordagem dos temas relacionados ao estudo, ao sexo, às drogas, à interação social e ao trabalho. E define a agressividade, tal como é entendida na psicanálise, como um comportamento necessário, pois significa a expressão de energia instintiva em busca de satisfação em função da sobrevivência. Acrescenta também que o meio social pode repetir e fortalecer muitas situações de frustração e sofrimento, tendo como resposta a raiva e, em seguida, o desejo de destruição provocado por uma dor imensurável, pelo sentimento de um “eu” sem esperança na realização de suas necessidades.

O autor afirma ser o ambiente escolar um espaço privilegiado para trabalhar essas e outras temáticas, pois a escola se tornou um lugar fecundo para esse tipo de manifestação, porque consegue abrigar os três principais protagonistas apontados pelo autor como essenciais: os agressores, as vítimas e os espectadores. Essas atitudes agressivas e conflituosas são chamadas no texto de “desadaptadas” e de *bullying*. É neste contexto que o professor se vê em meio a um jogo de representações, sendo alvo de expectativas e de frustrações.

No capítulo 3, o autor apresenta os fundamentos teóricos do livro, “as concepções subjacentes ao livro *Tosco*” (MATJJE, 2009, p. 23) citando os autores Donald Wnnicott, Lev Vigotsky, Wilfred Bion, David Ausubel, George Snyders, Carl Jung e Paulo Freire, e completa afirmando que “O material segue a dinâmica sugerida por Joseph Campbell e Christopher Vogler, roteiristas de Hollywood que se baseiam no pensamento de Carl Jung, com seus arquétipos sociais...”(MATJJE, 2009, p. 23). No quarto e último capítulo, que corresponde à metade do suplemento, há uma série de 27 propostas de atividades pedagógicas sugeridas aos docentes envolvidos no projeto “*Tosco em Ação*”. As atividades propostas no livro CT indicam formatos e não conteúdos a serem abordados, cabendo aos professores defini-los. O conjunto do aqui chamaremos de situações-problemas narradas no livro, contudo, se não trabalhadas e correm o risco de serem naturalizadas reforçando que o deveria desconstruir. No que tocante à questão de gênero, indagamos quantas situações-problemas não estão já naturalizadas a ponto de passarem desapercebidas e reforçarem o que pretendem questionar.

O enfoque desse trabalho são as personagens femininas da história, com destaque para a “mãe”, antagonista na história e sem nome próprio, assim como o protagonista, conhecido apenas por seu apelido, Tosco. Nossa proposta é problematizar a questão de gênero na construção discursiva do livro *Tosco*, textual e imagética, entendendo que moralidades e valores ali expressos podem não suscitar discussões, mas consolidar preconceitos e desigualdades de gêneros.

PENSANDO RELAÇÕES DE GÊNERO, ESTADO E MERCADO EDITORIAL

Refletindo sobre o conceito gênero, recuperamos o já clássico entendimento de que ele não designa apenas o caráter biológico que diferencia homens e mulheres, podendo erroneamente ser compreendido como sinônimo de “mulher”. Joan Scott traz a importância de pensar nas formas de usos dos conceitos de sexo e gênero na linguagem, nas instituições, nos símbolos para poder historicizá-los e torná-los analíticos e não apenas descritivos (SCOTT,

1995). “Gênero” não pretende significar o mesmo que sexo, pois enquanto sexo se refere à identidade biológica da pessoa, gênero está ligado à construção social dos sujeitos (LOURO, 1996). Raquel Soihet nos lembra a historiografia tradicional onde a “identificação mulher/natureza, em oposição àquela de homem/cultura”, que localizava o papel da mulher no espaço privado, enquanto o espaço público era domínio dos homens (SOIHET, 1997: 98).

Figura 3



Nas últimas décadas os debates sobre gênero se tornaram ainda mais complexos, compreendendo novas e amplas formas de constituir identidades sexuais e abordar as questões de gênero. Recentemente, Adriana Vianna e Laura Lowenkron, em artigo onde analisam a constituição mútua dos conceitos de gênero e Estado em trabalhos acadêmicos etnográficos, exploraram as naturalizações e os deslocamentos desses na relação prático-teórica dos processos sociais e material, um duplo fazer expresso na “estatização do gênero e a generificação do Estado” (VIANNA, LOWENKRON, 2018, p. 22). Enfatizam que os processos de fixar e estabilizar sentidos e representações se projetam, a despeito da “permanente instabilidade e fluidez dessas categorias ou campos semânticos”, como forma estruturante das relações de poder (2018, p. 49) tanto por aqueles que pensam mais detidamente as questões de gênero quanto por aqueles que se ocupam de pensar o Estado. Negando externalidades, mas compreendendo interações recíprocas entre ambas instâncias, as autoras afirmam:

É a partir desses jogos de fluidez e fixação que aparecem flutuações e variações de atributos morais e de gênero consignados ao Estado, fazendo com que seja possível nas mesmas situações tomá-lo como agressivo, violador e entidade

responsável por danos sociais e afetivos profundos e referir-se a ele como instância protetora ou arena última de reparação desses mesmos danos (VIANNA; LOWENKRON, 2018, p. 49).

Ao pensarmos sobre desigualdades, hierarquias e opressões presentes nas experiências de interação social e nas formas de como o Estado participa “ora epíteto geral e englobante; ora materialidade institucional específica; ora uma pessoa concreta, um policial, um governante, um burocrata” (VIANNA, LOWENKRON, 2018, p. 49), faz-se necessário atentarmos para o fato de que “o cotidiano das instâncias administrativas que se fazem Estado nas vidas das pessoas está atravessado por pedagogias da desigualdade de toda ordem, inclusive de gênero” (VIANNA, LOWENKRON, 2018, p. 50). Nesse sentido, trazemos à discussão as relações de gênero no livro em tela, observando que os modos como o texto traz o tema à cena não configura problematização da temática, uma vez que o enraizamento e a naturalização da questão podem perpetuar violências de gênero e não combatê-las. As autoras assim colocam:

Caberia talvez nos perguntarmos se é possível para a maior parte de nós, considerando a força e abrangência do Estado como ideia e como pluralidade material em nossas vidas, organizar-nos narrativamente em relação a nós mesmos, nossos projetos de futuro, nossas mágoas e alegrias sem de algum modo enredarmo-nos em narrativas de e sobre o Estado, acionando para isso gramáticas fortemente generificadas e vice-versa (VIANNA; LOWENKRON, 2018, p. 51).

Enquanto peça central de uma política pública educacional, o projeto “Tosco em ação”, o livro *Tosco* pode ser tomado como um lugar de circulação dos conceitos de gênero e Estado, sem que isto implique problematização das “moralidades, rationalidades e políticas” a açãoá-lo, operando “reiterações narrativas” que perpetuam desigualdades, hierarquias e opressões enquanto dispositivo pedagógico, que se torna ao ser constituído como base de uma política pública.

Contribuindo com essa perspectiva, Bourdieu (2002) afirma que o homem sequer precisa declarar sua suposta superioridade, vez que, tendo assumido esse papel sociocultural há muito tempo, a legitimidade do seu discurso já foi reconhecida pelo grupo dominado. E acrescenta:

(...) sempre vi na dominação masculina, e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência desta submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. (BOURDIEU, 2002)

Figura 4



Roger Chartier, recupera Michel de Certeau quando afirma “a leitura não se protege contra o desgaste do tempo (nós nos esquecemos e nós a esquecemos); ela pouco ou nada conserva de suas aquisições” (CHARTIER, 1998:11), nos fala sobre a diferença entre o texto escrito e as leituras possíveis desse mesmo texto enfatizando o caráter conservador, fixo e durável do primeiro, enquanto a segunda é efêmera, dispersa e raramente deixa marcas. Por isso, “liberta-se de todos os entraves que visam submetê-la” (CHARTIER, 1998: 11). Tal aspecto constitui o fundamento obrigatório dos processos de escrita e leitura e continua:

Um tal projeto repousa, por princípio, num duplo postulado: que a leitura não está, ainda, inscrita no texto, e que não há, portanto, distância pensável entre o sentido que lhe é imposto (por seu autor, pelo uso, pela crítica, etc.) e a interpretação que pode ser feita por seus leitores; consequentemente, um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado (CHARTIER, 1998, p. 11)

Roger Chartier faz uma distinção importante entre dois conjuntos de dispositivos: 1 - “os que destacam estratégias textuais e intenções do autor”; 2 - “os que resultam de decisões de editores ou de limitações impostas por oficinas impressoras” para lembrar que toda compreensão de qualquer texto depende “das formas através das quais ele atinge o seu leitor” (CHARTIER, 1998, p. 18). Do conjunto dessas formas, imagens e gravuras podem funcionar como “protocolos de leitura ou lugares de memória” com finalidades pedagógicas e disciplinadoras. Contudo, nenhum dispositivo é capaz de circunscrever as possibilidades das práticas de leituras a ponto efetivar pretensões de fazer os livros funcionarem para regulação das condutas e modelação dos espíritos (CHARTIER, 1998, p. 25).

A QUESTÃO DE GÊNERO NO LIVRO TOSCO

Tesco é o apelido dado ao protagonista da história, do que decorre ser o nome do livro. A história conta a vida desse menino, fruto de um casamento conturbado, o segundo da mãe, que abandonou o primeiro marido e mais três filhos em outra cidade para começar uma nova família com o pai do Tosco. No entanto, o atual marido tinha problemas de alcoolismo e agressividade e, quando presente, exercia sua função de patriarca da família através da violência. A mãe era, por sua vez, uma mulher de autoestima muito baixa, emocionalmente desorganizada e que replicava a dinâmica familiar violenta. Não há referência a outros membros da família, materna ou paterna, tais como avós, tios e primos. Tendo uma vida familiar onde a violência (física, verbal, moral) era o mais recorrente meio de interação e comunicação, o protagonista da narrativa, desde muito pequeno, apresentava problemas de sociabilidade e disciplina na escola. A partir dos 7 anos de idade, ele dá início a uma escalada de violações de regras e violências constantes até os 16-17 anos, quando o ápice do enredo ocorre, com confronto e violência policiais, prisão e morte de um amigo do protagonista. Aos 9 anos, o pai, após um desentendimento com a mãe, abandona a família e não retorna. A partir desse ponto, a narrativa descreve o percurso do jovem e agressivo protagonista nas drogas, na iniciação sexual, na

participação de grupos que cometem delitos até sua redenção, por influência do novo professor de educação física, e, sobretudo, pelas mudanças pequenas, mas significativas, nas escolhas do adolescente, indicando ter o personagem, apesar de todo ambiente contrário, o desejo essencial de se construir na “diferença positiva” e de compartilhar, igualmente às demais pessoas, alegrias e felicidades da vida, entendidas aqui como ter boa formação escolar/profissional, emprego e família, como em um filme de ação hollywoodiano com final feliz.

Loraux (*apud* Stevens) identifica que nas tragédias gregas, a galeria de mulheres e homens que morrem de forma violenta não é pequena, entretanto, ao comparar vinte e uma personagens femininas com igual número de personagens masculinas, constata-se uma enorme diferença nas modalidades de suas mortes. Enquanto os homens têm quase sempre uma morte gloriosa e heroica, que será perpetuada pela literatura clássica, as mulheres têm muitas vezes morte sacrificial, imposta pelas necessidades da cultura violenta dos homens. Apesar de não constar no nosso livro-objeto a morte de nenhuma personagem feminina, a citação acima nos impõe considerar que desde os tempos clássicos até a pós-modernidade, a mulher seja representada na arte literária, tal como as sociedades são organizadas, como isenta de autonomia na determinação de seu destino e frágil em contextos violentos em detrimento das personagens masculinas ou submissas à autoridade masculina.

Sobre esse contexto, Stevens afirma que não é coincidência as mulheres estarem em posição de destaque nesse processo de questionamentos e inovações do fazer historiográfico, assim como Raquel Soihet, comentada acima, mas também e literário, tendo em vista a importância reduzida que foi dada a elas até um passado recente. O não dito a respeito das mulheres torna-se terreno fértil para a especulação e criação por parte dos escritores que, segundo o autor, com liberdade poética, *mentem verdadeiramente*.

No livro, o autor, a título de criar situações que suscitem debates, forja uma variedade de ocorrências às personagens femininas ao longo da trama. Destinado ao espaço escolar, especialmente aos alunos do 3º e 4º ciclo do ensino fundamental, chama atenção o fato de que todas as professoras tenham sido

incapazes de lidar com o protagonista e outros alunos em situações de conflito e agressividade. Suas falas não eram ouvidas pelo protagonista (Figura 5) e brincadeiras abusivas eram recorrentes, como a que os alunos presenteiam a professora com uma vassoura, sendo o Tosco escolhido pela turma para entregá-la (Figura 6).

Figura 5



Figura 6



A única exceção ocorre quando uma de suas professoras percebeu Tosco como um líder nato diante da turma e lhe pediu para ajudá-la com os colegas da turma:

A nova professora parecia mais experiente. No primeiro dia me chamou. Pensei que seria mais uma daquelas broncas que eu não ouviria. Mas foi legal.

-Quero conversar com você. Você é um líder nato e preciso de sua ajuda. Sem sua colaboração, não vai ter aula aqui. Por favor, tome conta da turma para mim. Aqui é você quem manda (MATTJE,2009:26)

Na avaliação do protagonista, a professora inovou pelo tom conciliador adotado com ele, contrastando com o fato de que todas as outras autoridades escolares femininas foram contestadas por ele em tom ofensivo. O elemento implícito da cena descrita é a hierarquia que o coloca numa posição diferenciada dos demais alunos da turma. Ao afirmar que sem a mediação dele a aula não poderia acontecer, a professora se coloca numa condição de dependência e inferioridade à ocupada por ele. Há um deslocamento das

relações de poder na sala de aula, ainda que provisório, localizado e em que pese representações docentes como as de “mediadora”, “facilitadora” ou “incentivadora”, as quais não encontram ancoragem na narrativa em tela.

A composição das personagens secundárias, importantes contribuições ao desenvolvimento do enredo também reforçam lugares-comuns da literatura reservados às mulheres. Leka, por exemplo, a primeira a chamá-lo de Tosco, é descrita como “uma menina linda, daquelas feitas a pincel”. Laura, companheira de classe e, futuramente, sua companheira de vida e mãe do seu filho, é descrita como a mulher compreensiva, capaz de conseguir ver nele todas as qualidades escondidas atrás do Tosco aparente. Mas também aquela que põem em ação a lógica de organização social masculina, expressa pelas aspirações do protagonista, conformando o arcabouço patriarcal projetado na idealização da mulher cuidadora e maternal. Entre o envolvimento com uma e outra, era o “pegador das mocreias. Pegava todas”, com pouco papo, foi “passando todo mundo”, diz (MATTJE, 2009: p. 26).

Figura 7

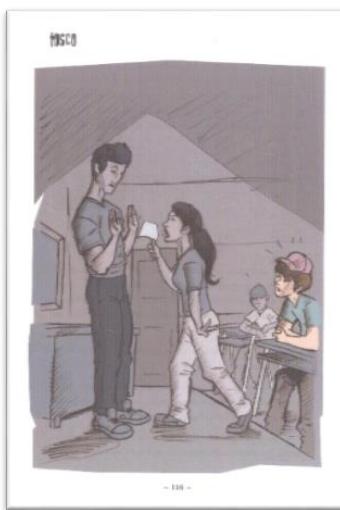


Personagens femininas protagonizam conflitos na escola⁴ mais do que os meninos (Figura 7). Esses, por sua vez, estão mais envolvidos com a formação

⁴ São elas: suas duas irmãs, que passam uma noite na casa do Tosco quando da visita à mãe; Carol, personagem aniversariante e anfitriã de uma festa na qual, para entrar, o convidado devia levar uma bebida; Josiane, a menina gorda que agrediu a professora de inglês; Rebeca, companheira de classe; Priscila, que tinha lindos olhos negros e expressivos; Dalila, cabelos encaracolados e compridos, mas conhecida por seus decotes e; Pâmela, a aluna que questionou a nota obtida numa avaliação.

de grupos para ações criminosas, uso de arma de fogo, briga de gangues, violência policial, prisão e morte fora do espaço da escola. Esses são aspectos da narrativa que reforçam a identidade de pertencimento dos homens aos espaços públicos, à rua. Nessa linha, a escola constitui um espaço público diferenciado, porque comprometido com a extensão da proteção oferecida às crianças e adolescentes no espaço privado da casa e onde as mulheres têm larga participação.

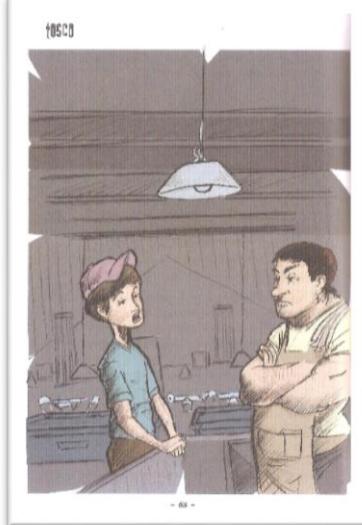
Figura 8



Entre as figuras de autoridade da escola, o único citado pelo protagonista como alguém capaz de compreendê-lo é o professor Jeferson, uma personagem masculina (Figura 8). É relevante que após uma sucessão de professoras descritas como incapazes, o docente a exercer influência na vida do protagonista e que é responsável por sua transformação seja do sexo masculino. Já no final do livro, o personagem afirma ter escolhido o professor como o pai que não teve.

São várias as personagens masculinas do livro. O admirado amigo delinquente Pitbull é morto pela polícia, a quem tenta substituir. O invejado amigo Samuel que, mesmo criado pela avó e com pais criminosos, conseguia ser bom amigo, bom aluno, bom namorado, bom neto e bom trabalhador, e acaba sendo inspiração e exemplo para o Tosco. De um modo geral, os personagens masculinos não são afrontados pelo personagem. Mesmo na escola, são as professoras as afrontadas pelo adolescente. Os personagens masculinos, rivalizam, confrontam, mas se impõem ao adolescente (Figura 9).

Figura 9



A PERSONAGEM MÃE

O início do livro, narrado em primeira pessoa, traz os conflitos familiares do protagonista, a função do pai e da mãe na criação dos filhos.

Lá em casa, tudo continuava igual ou pior. Meu pai vivia sumido. E era frequente estar bêbado. Mas acho que era melhor assim, porque quando ele estava em casa, os ânimos sempre se alteravam. A briga começava sem motivo (MATTJE, 2009:10)

Há maior ênfase às informações sobre a mãe, se comparada às fornecidas sobre o pai. Enquanto sobre a vida do pai anterior ao casamento não há qualquer informação, sobre a mãe o narrador/personagem diz:

Descobri que minha mãe tinha largado o primeiro marido com três filhos pequenos porque se apaixonou por outro cara, que era meu pai. Eu era fruto dessa aventura da minha mãe que não tinha dado certo. Quer dizer, eu acho que nunca deu certo. Harmonia era a última coisa que eu via entre meu pai e minha mãe (MATTJE, 2009:11)

A personagem “mãe” é apresentada como uma mulher inconsequente, guiada por seus impulsos e paixões. No fragmento abaixo, na descrição do

reencontro dela com as filhas abandonadas anos atrás, observa-se a violência física como linguagem-limite de comunicação e a emergência de um estado de insensibilidade e indiferença.

Minha mãe estava nervosa como nunca a vi. Não me lembro por quê, mas nesse dia ela furiosamente me bateu por algo insignificante. Quando meu pai chegou, ela também partiu para cima dele, mas aí a conversa é outra. Meu pai acabou batendo nela. Eu não senti nada (MATTJE, 2009:11)

No trecho abaixo, o pai estende essa linguagem-limite para além do espaço doméstico, quando, bêbado, reverte a reprovação do filho.

(...) meu pai foi visitar a escola. Antes, me deu um dinheiro e me mandou até o mercadinho da esquina. -Filho, busque uma garrafa de branquinha. É para me acalmar, senão arrebento aquela escola e os professores. O troco é seu. Mas vá correndo. Rasguei e voltei logo. Depois, completamente bêbado, meu pai disse que iria sozinho conversar com a professora. Foi, voltou, e fui aprovado!

Foi a primeira e última vez que meu pai fez alguma coisa por mim (MATTJE, 2009:15-16).

De acordo com Baruki e Bertolin (2010), o patriarcado, que é um sistema de organização social que se estabelece a partir da dominação de gênero, é fundamental para entender o fenômeno da violência contra a mulher. Ao refletir sobre a violência intrafamiliar, as autoras defendem que ela assume diferentes formas podendo ser física, psicológica, sexual ou pela negligência. E como a violência pode se manifestar de várias maneiras, verifica-se, atualmente, certa banalização das injustiças sociais. Como lembram Vianna e Lowenkron, o Estado, enquanto visto por sua institucionalidade complexa, é tanto instado a intervir na alteração dessas iniquidades, quanto a atuar na legitimação de outras, na medida em que é também o estabilizador social através de normativas. A insensibilidade presente nas falas anteriores do protagonista, como fruto de uma rede de agressões mútuas, confluí para a naturalização de relações desumanizadoras, nas quais o Estado agencia políticas e leis. Apagar tais aspectos concentrando as violências no ambiente familiar sobrecarrega sujeitos e desobriga reflexões mais ampliadas sobre o

papel do Estado e da escola na manutenção dessas violências e desigualdades, minimizando os espaços institucionais como reprodutores de desigualdades de gênero, como ocorreu recentemente nos debates em torno da temática nos espaços educacionais.

Em nossa cultura, o “pai” representa a “Lei”, o princípio da interdição, segundo sentencia a tradição psicanalítica. No segundo capítulo, quando pai desaparece e o personagem afirma: “Passei a ser o homem da casa. Mas foi por pouco tempo” (MATTJE, 2009: 16), o princípio da interdição é recolocado pelos namorados da mãe.

Nesse momento cessam as falas sobre o pai. Em contrapartida, a ausência do pai intensifica os desentendimentos do filho com a mãe. Quando a mãe arruma um namorado, Tosco, com ódio, faz de tudo para “estragar o ambiente” (MATTJE, 2009: 16). A saída de cena do pai implicou também na abreviação das narrativas sobre ele. O filho não o recupera sequer em lembranças, em aspirações. Ele é apagado. Esse silenciamento, em contraste com as repetidas situações aviltantes protagonizadas pela mãe, acaba promovendo o desgaste da personagem feminina e uma espécie de preservação da figura masculina às avessas, onde a ausência do pai é menos nociva do que a presença da mãe, com quem a relação vai se degradando. Quando um amigo muito admirado pelo personagem Tosco morre, e sua mãe tenta dissuadi-los dos perigos associados ao seu atual estilo de vida ao que ele assim reage:

Não falei uma palavra. Mas quando ela se aproximou, dei-lhe um safanão. Ela se estatelou contra a parede. Vi seus olhos arregalados. Ficamos todos os dois calados. Entrei no quarto e dormi (MATTJE.2009:33).

O ápice da degradação da personagem mãe acontece no flagrante da mãe durante o ato sexual com o namorado pelo filho. Neste ponto a trama, a violação do corpo com violência, sexo e drogas pela mãe e pelo filho é coroada com a impossibilidade desses corpos usarem a fala como linguagem para estabelecer comunicação. Os sentidos do corpo (visão, audição, fala, tato) são usados como negação de si e do outro: para o filho, a mãe só fala gritando, não sabe conversar, é bicate, vagabunda. Daí não ouvir o que ela diz. A

comunicação eficaz para o personagem é oferecida pela polícia e pelos amigos delinquentes: a surra, a pancada. O sentido do tato é atingido pela dor na carne onde o sexo não agrega afetos e os abraços somente chegam no epílogo.

A degradação é da família. Consolida-se uma representação da mãe como uma mulher desqualificada, que fracassa tanto pela criação do filho quanto pela impossibilidade de construir relacionamentos estáveis e duradouros, embora seu comportamento reflita a imposição social patriarcal da mulher que deve viver sob a proteção de uma figura masculina. As agressões sofridas pela mãe não são reparadas ao longo da história, que é centrada nos dilemas do Tosco. Segundo o protagonista, a mãe não é capaz de operar os mesmos dispositivos reestruturantes de sua conduta como ele o faz, estimulado pelo professor Jefferson, personagem masculino com nome próprio, quando decide modificar seu comportamento, traçar novos objetivos, enfrentar seus medos, desafiar os determinismos socioculturais, tomar as volições pessoais como base para a conquista de uma vida feliz e plena. A “mãe” não trabalha nem o deseja, sua casa é malcuidada, suas conversas reduzem-se aos vizinhos, sua curiosidade à televisão. Ela selou as misérias do próprio destino ao não entender sua participação na construção dele, passando pela incapacidade de discernir sobre as próprias emoções e sentimentos, das mais confusas às mais claras e exultantes.

Essa é a mãe projetada pelo discurso do filho no decorrer da trama. Raras são as vezes em que ela fala. Às outras personagens femininas, já citadas, é dado o discurso direto, à mãe, contudo, é quase sempre negado. Observar a dinâmica implicada na concessão ou recusa dada a essa mulher ao discurso direto na narrativa, cria contraste com as mudanças operadas pelo filho, que termina a história ainda surdo ao que a mãe teria a dizer, embora o personagem vá relativizando sua percepção da mãe, como quando ele é expulso da escola:

Encontrar outra escola foi um sufoco. Mas a minha mãe encontrou uma, até que legal. Na verdade, adorei minha mãe ter se importado comigo. No meu silêncio, fiquei feliz. Essa foi uma das poucas vezes em que vi minha mãe fazendo algo por mim. Será que minha mãe estava preocupada comigo? (MATTJE. 2009:53)

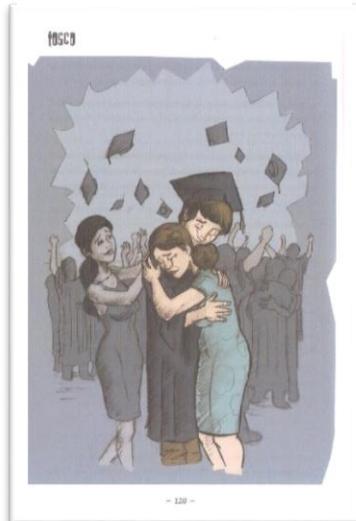
Nessa altura da trama, Tosco está participando do time de futebol do professor Jeferson, a quem transmuta na figura paterna ausente. Nesse aspecto, as personagens mãe e filho apresentam um ponto de interseção: ambos padecem da necessidade essencial de uma figura masculina que fornece proteção e amparo, o que reforça o poder masculino e iguala na fragilidade mulheres e crianças e jovens.

A chegada do professor acaba sendo o ponto de inflexão da trama, quando tudo começa a mudar. A relação mãe-filho avança da beligerância à desconfiança mútua, as certezas aterrorizantes de um sobre o outro de antes são substituídas pela dúvida.

Minha mãe me olhava desconfiada, porém não falava nada. Percebi que em seu silêncio me aprovava, e isso era uma novidade. Notei que minha roupa estava mais bem lavada, e um dia me surpreendi com minha cama arrumada. Também não falei nada. Este era o costume, *pois não éramos amigos*. Grifo nosso (MATTJE 2009:65)

Após algumas recaídas e muita insistência, Tosco arruma um emprego e a mãe o ajuda. Uma relação precária, mas amena, vai se instalando entre ambos a pouco e pouco. Na formatura, Tosco inclui a mãe no discurso emocionado de agradecimento pela conquista:

Figura 10



Fui o orador da turma. (...) agradeci publicamente a minha mãe por ter me aguentado e cuidado de mim do jeito dela. Eu nunca tinha visto minha mãe chorar, emocionada. Quebrei o protocolo e fui abraçá-la. Eu não me lembrava do último abraço de minha mãe. Chorei, chorei, chorei! (MATTJE. 2009:122).

Após isso, arruma emprego, passa para a universidade pública e se casa com a mulher escolhida. O roteiro de filme da ação abriga a estrutura narrativa de um conto de fadas e atualiza os desafios e ritos de passagens clássicos reservados aos jovens do sexo masculino em uma sociedade tecnológica.

CONSIDERAÇÕES

O livro Tosco é parte de uma política pública para adolescentes de escolas pública em 21 municípios do estado do Rio de Janeiro. Enquanto um paradidático escrito para atender a certas demandas da editora, o livro apostava promover reflexão sobre variados assuntos, entre eles, a agressividade e o *bullying*.

Em nossa perspectiva, o presente livro, cujo texto autoral apresenta aportes teóricos orientados à compreensão psicanalítica sustenta uma política pública educacional conduzida pela editora, que o publica, encarregando-se de criar as condições necessárias à adoção pelas escolas ao apresentar um guia de elaboração dos trabalhos para professores mais do que outras agências estatais, como a Secretaria de Educação, por exemplo.

A despeito de todas as estratégias de leitura, interpretação e elaboração de sentidos coletivos, tal como propostos no CT, o livro-texto apresenta questões relativas ao debate de gênero ancoradas numa narrativa às avessas. Na narrativa a ausência da figura paterna pode justificar as estruturas do patriarcalismo e reforçar a desigualdade de gênero, quando entendemos que a psicanálise é inteiramente política (LAGO, 2001). Falamos às avessas, porque é no discurso conformado pelo não-dito, onde se inscreve no silêncio sobre o pai que desaparece da vida do protagonista e no silêncio dado à mãe que, embora sempre presente, quase sempre fala pela boca do filho. Esse dado reforça a

falta de autonomia, de protagonismo dada à personagem feminina, reproduzindo a tendência da literatura de cercear a voz e a fala autoral das mulheres, já apontado por diversos estudos feministas (LAGO, 2001).

Os diversos entendimentos do Estado que ora chancela, como mediador, os conflitos, ora aparece como perpetrador de iniquidades a quem se deve combater, acabam por lançar o projeto “Tosco em ação” na arena das incertezas, ao deixar ao escrutínio do corpo docente modos de abordar o conteúdo que o texto traz. Nesse esquema, corre-se o risco de se tornar refém do texto escrito, capturado por sua literalidade que, associada aos valores correntes sobre gênero, mais confirme do que negue o que no texto é dito.

REFERÊNCIAS

- BARUKI, Luciana V.R.P. BERTOLIN, Patrícia T.M. *Violência contra a mulher: a face mais perversa do patriarcado. Quem tem medo do lobo mal?* São Paulo, Rideel, 2010.
- BECKER, Howard. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio.* Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina.* 2ºed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- CAIXETA, Juliana E. BARBATO, Silviane. *Identidade feminina: um conceito complexo.* Paideia, v.14, n.28, p. 211-220, 2004.
- CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita.* Ed. UNESP. São Paulo, 2002.
- LAGO, Mara Coelho de Souza. Feminismo e psicanálise, ainda... *Rev. Estud. Fem. [online].* 2001, v.9, n.2, p.618-625. ISSN 0104-026X.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200020>.
- LÍRIO, Luciano de Carvalho. A construção histórica da adolescência. *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo, RS, v. 28, maio-ago. 2012. Disponível em:
file:///C:/Users/Lourdes/Documents/UERJ/WLE%20_%20Congresso%20no%20Brasil/Dossi%C3%AA%20Periferias/Constru%C3%A7%C3%A3o%20hist%C3%B3rica%20da%20adolesc%C3%A3ncia.pdf.

LOURO, Guacira L. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, M. J. M.; MEYER, D. E.; WALDOW, V. R. (Orgs.) *Gênero e saúde*. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

MATTJE, Gilberto. *Tosco*. Campo Grande MS. Editora Alvorada, 2009.

_____. *Compreendendo Tosco*. Campo Grande. Editora Alvorada, 2011.

ROAZZI, Antonio. Considerações sobre o significado ideológico das toxicomanias. *Arquivo Brasileiro de Psicologia*, Rio de Janeiro, n.4, p. 48-64. Out./dez. 1987.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e realidade*. Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul/dez, 1995.

SOIHET, Raquel. “História, mulheres, gênero: contribuições para um debate”. In: AGUIAR, Neuma. *Gênero e Ciências Humanas: desafios às ciências desde a perspectiva das mulheres*. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Ventos, 1997.

STEVENS, Cristina M.T. Mulher e violência na literatura: virando o jogo. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska. *Estudos feministas e de gênero: articulações e perspectivas*. Ilha de Santa Catarina. Editora Mulheres, 2014.

TRAVASSOS, Eliane. *Mulher, História, Psicanálise*. Dissertação, Mestrado em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2003.

VIANNA, Adriana; LOWENKRON, Laura. O duplo fazer do gênero e do Estado: interconexões, materialidades e linguagens. *Cad. Pagu [online]*. 2017, n.51, e175101. Epub Jan 08, 2018. ISSN 1809-4449.
<http://dx.doi.org/10.1590/18094449201700510001>.

MULHERES COMO PROTAGONISTAS NA POLÍTICA: A REPRESENTATIVIDADE DA MULHER NA POLÍTICA DA BAIXADA FLUMINENSE - DUQUE DE CAXIAS E MAGÉ, RJ, BRASIL.

Lohane Cristina de Castro Dantas¹

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Maria Clara Moreira do Santos²

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Isabelle Jesus Teixeira do Nascimento³

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Tatiane Pinheiro Cacimiro⁴

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Resumo

A temática deste trabalho surge a partir da necessidade de fazer um panorama histórico da mulher na política da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, dando ênfase a dois municípios específicos, Duque de Caxias e Magé. Trata-se de um ensaio etnográfico apresentado à professora Rosangela Malachias, que lecionou a disciplina Cultura Local e Global, na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. O trabalho foi selecionado para integrar as comunicações da 6th WLE Conference, Brazil, 2017. No ano de 2016, tivemos como marco histórico e político o impeachment de Dilma Rousseff, a primeira mulher a assumir a presidência do Brasil. Pensando nesse cenário e no quanto ainda no século XXI, dentro de uma sociedade patriarcal. O fato de uma mulher ser protagonista no meio político e ocupar cargos de responsabilidades e poder, apresenta constrangimentos e incompatibilidade com as representações femininas persistentes na sociedade brasileira. Decidimos estudar a representatividade das mulheres na política, apresentando um estudo de caso com recorte regional - a Baixada Fluminense, região famosa por ter família inteiras no meio político e possuir um caráter extremamente conservador e patriarcal. A Baixada Fluminense é uma região composta por treze municípios, a princípio escolhemos apenas um deles para trabalhar, devido a localidade da Faculdade de Educação

¹ Graduanda de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ/FEBF). lohanee.castroo@gmail.com

² Graduanda de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ/FEBF). mariamoreiraclara@gmail.com

³ Graduanda de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ/FEBF). isabellenascimento@hotmail.com

⁴ Graduanda de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ/FEBF). tatianecacimiro@gmail.com

da Baixada Fluminense, situada em Duque de Caxias, por haver um interesse em conhecer melhor a história política da cidade, além dos personagens masculinos e já famosos. Nossa intenção é analisar se na política deste município houve participações femininas além das secretárias e cargos comissionados, como foi o caminho até chegarem ao posto que conquistaram através do voto direto e como foi para continuarem assumindo o cargo que lhes fora confiado pela população da cidade. No final do trabalho, esperamos ter conseguido mostrar uma linha histórica da presença das mulheres na política da cidade de Duque de Caxias, fazendo uma análise também com o período histórico e as explosões de identidades.

Palavras-chave: mulheres; política; representatividade; Baixada Fluminense

PROTAGONIST WOMEN IN POLITICS: THE REPRESENTATIVENESS OF WOMEN IN POLITICS IN THE BAIXADA FLUMINENSE - DUQUE DE CAXIAS, RJ, BRAZIL

Abstract

The thematic of this work arises from the necessity to make a historical view of the woman in the politics of the Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. Giving emphasis to one specific municipalities, Duque de Caxias. This is an ethnographic essay presented to teacher Rosangela Malachias, who taught the Local and Global Culture discipline at the Baixada Fluminense School of Education. The work was selected to integrate to communications from the 6th WLE Conference. In 2016, we had as a historical and political landmark the impeachment of Dilma Rousseff, the first woman to assume the presidency of Brazil. Thinking about this scene and how much still in the 21st century, within a patriarchal society. The fact that a woman being protagonist in the political environment and occupying positions of responsibility and power, presents constraints and incompatibilities with the persistent female representations in Brazilian society. We decided to study the representativeness of women in politics, presenting a case study with a regional cut - the Baixada Fluminense, a region famous for having an entire family in the political environment and having an extremely conservative and patriarchal character. The Baixada Fluminense is a region made up of thirteen municipalities. At first we chose only one of them to work, due to the locality of the Baixada Fluminense School of Education, located in Duque de Caxias, because there is an interest in knowing better the political history of City, in addition to the male and already famous characters. Our intention is to analyze if in the politics of this municipality there were women's participation besides the secretaries and positions commissioned, as was the way to reach the post they conquered through direct voting and how it was to continue assuming the position entrusted to them by the population of the city. At the end of the work, we hope to have managed to show a historical line of women's presence in the politics of the city of Duque de Caxias, also analyzing the historical period and the explosions of identities.

Keywords: women; politics; representativeness; Baixada Fluminense

INTRODUÇÃO

No ano de 2016, tivemos como marco histórico e político o impeachment de Dilma Rousseff, a primeira mulher a assumir a presidência do Brasil. Pensando nesse cenário e no quanto ainda no século XXI, dentro de uma sociedade patriarcal, o fato de uma mulher ser protagonista no meio político e ocupar cargos de responsabilidades e poder ainda parecer incomodar tanto, decidimos estudar, sobre a representatividade das mulheres na política da Baixada Fluminense, região famosa por ter família inteiras no meio político e possuir um caráter extremamente conservador e patriarcal.

Este trabalho tem o objetivo de retratar a presença e das mulheres na política da Baixada Fluminense, dando ênfase a cidade de Duque de Caxias. Utiliza-se como principal referencial teórico Stuart Hall (2002), que em seu livro “A Identidade Cultural da Pós-modernidade” nos dá contribuições importantíssimas para entender o que acontece com algumas dessas mulheres pesquisadas. Hall trata das explosões de identidades no século XX, período no qual o feminismo se amplia as mulheres passam a se reconhecer e se empoderar de uma identidade de gênero. Buscamos entender um pouco mais sobre o que talvez norteie as ações políticas das personagens - mulheres na política - Duque de Caxias.

A princípio estava extremamente difícil dar início a uma pesquisa sobre esta temática, que pouco se fala, mas foi através dos artigos de Liandra Lima Carvalho (2015), que conseguimos conhecer duas personagens importantes da história desta cidade, como Claise Maria Zito e Estela Alves Vasconcelos. A análise histórica possibilitou-nos chegar à algumas conclusões que serão expostas neste artigo.

Nossa primeira atitude foi buscar informações através de um meio rápido e acessível para nós, que foi a internet. Lá encontramos algumas informações que nos auxiliaram com a temática, porém ainda não eram suficientes. Na biblioteca da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, nos deparamos com uma autora chamada Liandra Lima Carvalho.

A HISTÓRIA DA PRIMEIRA VEREADORA ELEITA EM DUQUE DE CAXIAS

Dalva Lazaroni de Moraes, nascida em 07/11/1945 no município de Itaperuna no Estado do Rio de Janeiro. Foi advogada, professora, escritora e política. Casada com o empresário Paulo de Moraes, mãe de três filhos, entre eles o deputado estadual André Lazaroni do PMDB, avó de cinco netos.

Como autora possui mais de trinta obras, entre eles destacam-se A história de Armando Álvaro Alberto, a qual foi professora de Dalva e de sua irmã Emilia, para concretização da obra foram mais de vinte anos de pesquisa, dentre elas estão: *Chiquinha Gonzaga; Sofri, chorei; Tive muito amor; Uma galinha carioca da gema; Quilombos e Tiradentes na Baixada Fluminense: Uma homenagem a Solano Trindade*.

Como política e grande ambientalista, amiga do ilustre Chico Mendes, foi fundadora do Partido Verde (PV), Primeira Secretária do Meio Ambiente do município de Duque de Caxias, também foi Secretária de Cultura e primeira Vereadora do município de Duque de Caxias, mobilizando forte luta por uma fiscalização forte sobre a Refinaria de Duque de Caxias (REDUC) devido ao grande impacto ambiental gerado na região de Campos Elíseos.

Em 1998, candidatou-se ao Governo do Estado do Rio de Janeiro, chegou ao segundo turno, mas foi derrotada por Anthony Garotinho. Em 2004, candidatou-se a Vereadora do município do Rio de Janeiro, tendo sido eleita primeira suplente, atrás da Aspásia Camargo. Em 2011, filiou-se ao Partido dos Trabalhadores (PT) de Duque de Caxias, inaugurou a Escola de Formação Política Edinha Maia, com a Biblioteca Pública, cursos profissionalizantes e diversas exposições.

Lutou bravamente durante 50 anos contra um câncer linfático falecendo, em 4 de julho de 2016, aos 70 anos, em seu apartamento em Ipanema, Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro onde vivia, mesmo cumprindo mandato em Duque de Caxias. Um mês antes da sua morte, Dalva escreve um lindo poema, falando sobre a morte que sentia aproximar-se.

“Meus mortos vivem em mim”

Existem aqueles que morrem todos os dias
Outros morrem por antecipação
Há os que morrem aos pouquinhos
 Ora por desamor
 Ora sem inspiração
Tem gente que morre na ignorância
 Também se morre por ignorância
 Muitos morrem no orgulho
 Na ânsia da ganância
 No gosto do desgosto
A mágoa e a tristeza matam cada vez mais
 São frutos da incompreensão
 Suicidas se matam nas bebidas
Asfixiados nas fumaças dos cachimbos
 Na toxicidade da corrupção
 Empurrando a vida pra baixo
 Abismo abaixo da infinita solidão
Mas tem gente que simplesmente não morre
 Pois vive para sempre em mim
 Nos que vêm antes de mim
 Desses eu sinto saudades
 Ainda ouço suas vozes
 O ruído dos seus passos
 Vejo-lhes os sorrisos
 Sinto seus abraços
 Cada um dos seus afagos
 A mão
 O amparo
 Então me vem o pranto
 O pranto do adeus
 Também me vem a certeza
 De que a semente renasce
A semente renasce pra Deus. (MORAES, 2016)

CLAISE MARIA - PRIMEIRA DEPUTADA ESTADUAL ELEITA POR DUQUE DE CAXIAS

Claise Maria Zito, a primeira deputada estadual mulher, pelo município de Duque de Caxias antes de conquistar esta posição no meio político, foi secretária na Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos mantendo uma intensa preocupação com ações políticas voltadas para as mulheres da cidade de Duque de Caxias.

Claise Maria nasceu na Baixada Fluminense, no município de São João de Meriti. Casou-se com José Camilo Zito dos Santos Filho, político conhecido como Zito, em 2005 e assumiu o papel de primeira dama de Duque de Caxias.

Em 2007 Zito, se candidata novamente para a prefeitura de Duque de Caxias, cidade a qual já havia governado, mas nessa campanha em especial, tinha ao seu lado Claise Maria, com quem se casou no final de seu segundo mandato consecutivo como prefeito da cidade.

Zito ganhou as eleições e em 2008 assumiu novamente a prefeitura e logo nomeou Claise, que foi o de secretária geral do Instituto de Previdência do Servidor Público (IPMDC), em 2009 ele a deu o cargo de diretora da Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos (SMASDH).

Claise era formada em professora, pelo curso de formação de professores em nível médio. Começou a cursar matemática, em seguida Direito, mas não concluiu nenhum dos dois cursos. Ao assumir a SMASDH ela reconheceu que só a importância política de seu marido, não a ajudaria em seu trabalho a esta nova secretaria de governo, portanto resolveu retornar a universidade e começar a cursar graduação em Serviço Social, para entender melhor a área e visando que esse curso a auxiliasse no seu trabalho, na secretaria pela qual era responsável.

Ela participava ativamente da vida política de seu marido e começou a construir relações no meio, já que entendia que só o aparato político de seu marido e o conhecimento teórico da graduação de nada serviria se ela não tivesse contatos no meio político.

Seu trabalho no município, através da SMASDH deu muita importância as questões de gênero no que tange a mulher. Suas ações foram: “[...] estruturação do Departamento dos Direitos da Mulher; o apoio dado ao Conselho Municipal dos Direitos da Mulher, inclusive em relação ao espaço físico; o reconhecimento da atuação do Centro de Referência da Mulher, órgão de atendimento às mulheres em situação de violência doméstica; e a criação da Casa da Mulher Caxiense, voltada para a capacitação profissional das mulheres, através da organização de cursos e oficinas.” (CARVALHO, 2015, p. 121) Até mesmo o tema de sua monografia teve uma temática voltada para mulher, que

dizia respeito sobre o Centro de Referência de Atendimento a Mulher de Duque de Caxias.

Ao trabalharmos Stuart Hall, notamos que ele traz uma contribuição, que em parte nos leva a entender um pouco, sobre esse processo de representatividade da mulher, enquanto representante das outras. Para nós é como se Claise sentisse que o papel de estar ali era lutar e garantir a voz das mulheres da cidade de Duque de Caxias. Em sua obra “A Identidade Cultural da Pós-modernidade”, de 2015, Hall diz assim:

“As/os autoras/es que defendem a ideia de que as identidades modernas estão em colapso usam os principais argumentos: “estamos vivenciando uma estruturação social, que teve início no final do século XX; vivenciamos uma fragmentação neste período, nos panoramas: de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado eram sólidas; as transformações estão nos levando a questionar o que somos, como nos encaixamos na sociedade e o porque de já nascermos subordinadas a algo. E todos esses fatores seriam responsáveis por gerar a “crise da identidade.” (HALL, 2002, p. 9).

Claise ganhou muito destaque com sua atuação na Secretaria, até que o partido começou a conversar sobre a possibilidade dela concorrer como candidata a deputa estadual pelo partido. Seu marido não gostou muito da ideia, mas o partido a convidou e mesmo sem o apoio inicial de Zito, Claise resolve aceitar o convite. Para seu marido, ela não deveria estar estudando e ter aceitado o convite do partido, mas sim ficar em casa tomando conta das coisas. Mesmo sendo contrário a decisão da esposa, Zito apoiou politicamente a campanha dela.

Em 2010, Claise ganhou as eleições, para Deputada Estadual, para atuar como representante da cidade de Duque de Caxias na ALERJ. Foi a única mulher representante da cidade que ganhou e barrou seis adversários, que também concorreram ao mesmo cargo. Neste mesmo período a bancada da ALERJ contava com apenas 13 mulheres, dentre 70 homens.

Durante o seu mandado de Deputada Estadual e após o seu divórcio, Claise Maria sai do PSDB, partido de seu ex-marido e filia-se ao PSD, com a

justificativa de que se sentia sozinha na ALERJ e já não se sentia com espaço no PSDB. Em 2014 torna-se presidente do PSD em Duque de Caxias.

Essa mulher não foi para Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ), apenas como um mero enfeite, para garantir ao seu partido uma representatividade feminina, pelo contrário, ela foi muito ativa:

Essa assistente social, especialista em Gestão Pública, ao longo de seu primeiro mandato como deputada estadual foi autora de 65 projetos de Lei 23 e 22 leis 24, atuou como Presidente da Comissão de Assuntos da Criança, do Adolescente e do Idoso, bem como em outras comissões (ALERJ, 2015)" (CARVALHO, 2015, p. 126)

Além disso, ela também fez parte da Frente Parlamentar da Bancada Feminina da ALERJ; foi a primeira mulher a ocupar o posto de secretária da Secretaria Estadual de Trabalho e Renda, convidada pelo governador Sérgio Cabral, no ano de 2013, ela assumiu de março a junho de 2013.

Durante toda a sua atuação política, sempre buscou fazer o recorte de gênero e pautar questões de lutas, em relação à vida das mulheres. Nas eleições de 2014, Claise tenta reeleição, para deputada estadual, enfrenta nas urnas o seu ex-marido Zito, mas não sai vitoriosa. Em 2015, é nomeada para a Secretaria de Desenvolvimento da Baixada Fluminense, pelo governador Luiz Fernando Pezão.

PRIMEIRA MULHER COMO VICE-PREFEITA DE DUQUE DE CAXIAS

A primeira vice-prefeita de Duque de Caxias foi Estela Alves Vasconcelos, possuía duas graduações, uma em Pedagogia e outra em Psicologia, e uma especialização em Docência do Ensino Superior. Ela tomou posse aos 58 anos, no ano de 2001, como vice do prefeito José Camilo Zito dos Santos Filho.

Na década de 90, conheceu o Zito e trabalhou como sua assessora. Criaram uma relação, que chegou a se considerar fraterna, segundo a própria Estela Vasconcelos justificando a escolha de Zito, para que ela fosse a vice-prefeita dele:

[...] por eu trabalhar, assim, me dedicando com tudo, estando ao lado dele e assim, tempo todo, foi aí que ele falou: “Poxa! [...] Não vou trazer estranho! Eu tenho que trazer uma pessoa que eu possa virar as costas e não ser traído! Não tem outra pessoa a não ser você! (CARVALHO, 2015, p. 58, grifo da autora).

Estela trabalhou 12 anos com o Zito, até ser convidada para ser sua vice-prefeita, na disputa por sua reeleição. Trabalhou com Zito na administração de seu Centro Social, localizado no bairro Dr. Laureano, em Duque de Caxias; como sua assessora na Câmara de Vereadores do município e na ALERJ; foi vice-secretária de meio ambiente e secretária de obras, no seu primeiro mandato como prefeito. Seu cargo a vice-prefeita de Duque de Caxias, não foi influenciado por um marido que já tinha alguma participação na política, como foi o caso Claise Maria Zito, que entrou na vida política através de seu ex-marido. Uma das maiores organizações que ela gostava era da Festa de Natal da cidade.

Zito incentivou-a retornar seus estudos e ir cursar Administração Pública, ela aceitou o incentivo e foi estudar em Botafogo na Fundação Getúlio Vargas. Moradora de Duque de Caxias, mesmo durante sua atuação enquanto vice-prefeita e nas secretárias municipais.

Houve uma pequena possibilidade, de ela assumir os dos últimos anos do mandato de 2002, quando Zito decide junto com um grupo do seu partido que viria como candidato a governador, caso isso acontece, Estela ficaria no seu lugar, mas infelizmente, um grupo de parlamentares do partido acabou com os planos e indicaram outra pessoa, acabando com as esperanças de Estela ser a primeira prefeita de Duque de Caxias.

Estela passa por um momento complicado na vida política, quando um grupo de assessores chegam a Zito falando da ambição dela por poder e alegando que ela desejava até mesmo a morte dele, para se tornar prefeita. Ele acredita e acaba trocando 15 anos de serviço, parceria e amizade, por essa farsa.

Meses depois Estela decidiu se afastar do cargo de vice-prefeita, devido às intrigas na relação entre ela e Zito. “Em alguns momentos, tive a impressão que estava estudando sobre alguém ‘quase invisível’, mas que foi a única vice-prefeita de um dos maiores municípios da Baixada Fluminense” (CARVALHO, 2015, p. 65).

De fato como dito por Liandra Lima Carvalho, pouco se encontra sobre Estela e sua atuação no meio político, o que também nos gerou dificuldades e foi ai que encontramos um dos artigos da tese de mestrado dela, “Estela, uma Estrela na Política de Duque de Caxias”.

PRIMEIRA VICE-PRESIDENTE DE MESA DA CÂMARA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS

Juliana Fant Alves, ou Juliana do Táxi como ficou conhecida em Duque de Caxias, foi candidata a vereadora em Duque de Caxias, ela é filha de um ex vereador, Sebastião de Souza Alves, conhecido na vida política como Tião do Táxi e possuí ensino superior completo.

Ela entrou na política através da influência do seu pai e acabou conseguindo se manter e seguindo os seus próprios passos. Apesar de ela ter um histórico um pouco conturbado em sua vida política, Juliana Alves fez muitas ações e ocupou bastantes lugares na área.

No ano de 2015, foi vice-presidente de mesa da Câmara Municipal de Duque de Caxias, tendo sido a primeira mulher a ocupar este cargo. Presidiu a Comissão de Desenvolvimento Econômico da Indústria e do Comércio; foi vice-presidente da Comissão dos Direitos da Mulher, da Criança e do Adolescente, da comissão de Saúde e Assistência Social e da comissão de Educação e Cultura. Foi relatora da comissão de Finanças e Orçamentos; assumiu a posição de segunda suplente da comissão de Legislação, Justiça e Redação Final e também da comissão de Promoção e Igualdade Racial.

Juliana F. Alves participou de diversos eventos no decorrer de sua carreira política e sempre esteve envolvida em ações sociais de viés político da

cidade, o que é compreensível já que ela foi vice-presidente da Comissão de Saúde e Assistência Social.

A ex-vereadora teve problemas passados com o Tribunal Superior Eleitoral (TSE), devido a acusações de troca de votos por remédios e de durante a sua campanha ter relações com demanda da prefeitura, como por o seu comitê eleitoral num prédio que pertencia a Fundação para o Desenvolvimento Tecnológico e Políticas Sociais de Caxias (FUNDEC). Porém esta fundação não pertence à prefeitura da cidade, apenas presta serviços de fomento social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que essas mulheres tenham chegado a cargos políticos através do voto do popular, todas elas com exceção da parlamentar Dalva Lazaroni tiveram um homem por trás das suas ações até obterem determinado poder político.

Outra análise que trazemos é a de que todas as mulheres possuíam uma bagagem acadêmica que ia além da educação básica, mas mesmo com isso não conseguiram ganhar o reconhecimento e o mérito integral por suas ações, além de terem começado em secretarias antes de tornarem-se candidatas a algum cargo político.

A outra observação é referente a uma personagem que aparece por trás de várias mulheres que conquistaram o seu espaço na política de Duque de Caxias. Esta pessoa é o ex-prefeito Zito, que aparece como padrinho político de Estela Alves Vasconcelos (sua amiga e companheira de trabalho político) e Claise Maria (sua ex-esposa). Chamou-nos a atenção o envolvimento dele no ingresso dessas mulheres no meio político, além dele também ter sido padrinho de sua primeira ex-esposa, Narriman, que foi prefeita de Magé e de sua filha Andreia Almeida dos Santos Zito, que assim como Claise, também já foi deputada estadual pelo mesmo partido de seu pai.

Assim como Estela e Claise, Juliana do Táxi também teve um homem por trás de sua candidatura e que conseguiu fazê-la ganhar para vereadora da cidade, porém o diferencial é que ela consegue manter-se na vida política e assumir postos através dos contatos que criou no meio político.

Com todas as observações feitas, chegamos à conclusão de que ainda no final do século XX e meados do século XXI, a nossa política no município de Duque de Caxias ainda é patriarcal, ou seja, sempre precisa ter um padrinho político homem, ou seja, uma figura masculina por trás, para que as mulheres consigam conquistar o seu lugar neste meio.

Logo, o currículo acadêmico das mulheres, por exemplo, acaba sendo um diferencial, que pode favorecer a elas maior autonomia nas decisões futuras. Porém, o histórico pesquisado também evidenciou que o currículo educacional das mulheres políticas de Duque de Caxias era mais extenso do que o currículo de quem (figura masculina) optou por apoiá-las politicamente.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, do Jornal. *Panorama das Eleições Municipais de Duque de Caxias*. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/eleicoes-2012/noticias/2012/04/10/panorama-das-eleicoes-municipais-de-duque-de-caxias/>>. Acesso em 30 out. 2016.
- CARVALHO, Liandra Lima. *Estela, uma Estrela na Política de Duque de Caxias*. <www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/viewFile/3155/2968>. Acesso em 30 out. 2016.
- CARVALHO, Liandra Lima. *Por trás de um grande homem, existe sempre uma grande mulher? Um estudo sobre as trajetórias políticas de duas ex-primeiras damas de um município da Baixada Fluminense*. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/GT6_Liandra%20Lima%20Carvalho.pdf>. Acesso em 30 out. 2016.
- CARVALHO, Liandra Lima. “*RESOLVI SER CLAISE MARIA PARA LUTAR POR VOCÊ:*” UM ESTUDO DE CASO DO DAMISMO AO ATIVISMO POLÍTICO. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/viewFile/657/403>>. Acessado em: 30/10/2016.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LANZARONI, André. *Professora Dalva Lanzaroni, Nome Maior da Educação e da Cultura*. Disponível em: <<http://www.andrelazaroni.com.br/professora-dalva-lazaroni-nome-maior-da-educacao-e-da-cultura/>>. Acesso em 24 nov. 2016.

PAIVA, Fabiana. *TSE deixa inelegível vereadora que distribui remédios em troca de votos*. Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/extra-extra/tse-deixa-inelegivel-vereadora-que-distribuiu-remedios-em-troca-de-votos-19987050.html>>. Acesso em 03 nov. 2016.

INTERVIEW
MIND THE GAP: PROMOTING
GENDER EQUALITY IN LEADERSHIP

Abstract

With globalization, the technological and digital revolution, and the opportunities they bring, the world of work is significantly changing for women. To bridge the gender gap and give women economic empowerment, unstable livelihoods and incomes, new trade policies, environmental impacts and the growing informality of labor must be addressed. The good news is that leaders can improve equality at their business and reap the manifold rewards of diversity, if they are willing to walk the talk. This interview with Pakistani non-profit leader and educator, Abaida Mahmood, examines the measures that are key to ensuring women's economic empowerment in the changing world of work. These include bridging the gender pay gap, which stands at 24 percent globally, addressing the gender gaps in leadership, challenging the barriers that prevent women from progressing and ensuring gender-responsive economic policies for job creation, implementing poverty reduction, and ensuring sustainable, inclusive growth. Abaida Mahmood is an English teacher and a trainer in London & has led the charitable organization, Qurban & Surraya Educational Trust, in Lahore, Pakistan since her father's founding in 2002. As an advocate for the vulnerable, her work has empowered and transformed the lives of many young girls from dependent women into contributing members of the society. She travels extensively and has presented workshops for students and adults internationally. As a motivational speaker, her work has inspired many women into taking on leadership roles. Her well-known workshop, "Home Grown Leadership Models for Female Leadership," is highly sought after and replicated by many educators globally. In this interview, Elizabeth C. Reilly, Professor and Chair of Educational Leadership at Loyola Marymount University in Los Angeles, California, USA, explores with Mrs. Mahmood the challenges and opportunities of promoting gender equality in leadership.

Keywords: gender gap; equality; leadership

ENTREVISTA PENSANDO A LACUNA ENTRE IGUALDADE DE GÊNERO E LIDERANÇA

Resumo

Com a globalização, a revolução tecnológica e digital e as oportunidades que elas trazem, o mundo do trabalho está mudando significativamente para as mulheres. Para reduzir o fosso entre os gêneros e garantir às mulheres, a autonomia econômica, modos de vida e rendimentos estáveis, novas políticas comerciais, impactos ambientais e a crescente informalidade do trabalho devem ser abordadas. A boa notícia é que os líderes podem melhorar a igualdade em seus negócios e colher as múltiplas recompensas da diversidade, se estiverem dispostos a falar a respeito. Esta entrevista com Abaida Mahmood, líder e educadora paquistanesa, que atua numa organização sem fins lucrativos examina as medidas que são fundamentais para garantir o empoderamento econômico das mulheres no mundo do trabalho em mudança. Estas incluem a redução das disparidades salariais entre homens e mulheres, que representam 24% no índice global, desafiando as barreiras que impedem as mulheres de progredir e garantindo políticas econômicas sensíveis ao gênero para a criação de emprego, implementando a redução da pobreza e assegurando sustentabilidade e crescimento. Abaida Mahmood é professora de inglês e instrutora em Londres. Liderou a organização de caridade Quran & Surraya Educational Trust, em Lahore, Paquistão desde a sua fundação, em 2002, por seu pai. Como defensora de pessoas vulneráveis, seu trabalho fortaleceu e transformou as vidas de muitas jovens mulheres paquistanesas dependentes, que contribuem para membros da sociedade. Mahmood viaja muito e apresentou oficinas para estudantes e adultos internacionalmente. Como palestrante motivacional, seu trabalho inspirou muitas mulheres a assumir papéis de liderança. Seu conhecido workshop, "Modelos de liderança familiar para liderança feminina" é muito procurado e replicado por muitas educadoras em todo o mundo. Nesta entrevista, Elizabeth C. Reilly, professora e presidente de Liderança Educacional na Universidade Loyola Marymount, em Los Angeles, Califórnia, EUA, explora com a Sra. Mahmood os desafios e as oportunidades de promover a igualdade de gênero na liderança.

Palavras chave: lacuna de gênero; igualdade; liderança



Abaida Mahmood

No nation can rise to the height of glory unless your women are side by side with you. We are victims of evil customs. It is a crime against humanity that our women are shut up within the four walls of the houses as prisoners. There is no sanction anywhere for the deplorable condition in which our women have to live. Muhammad Ali Jinnah. Founder of Pakistan.

Elizabeth C. Reilly (Reilly) - *In your work you talk about the gender gap and advocate that we “Mind the Gap.” Tell us more.*

Abaida Mahmood (Mahmood) - The phrase, “Mind the Gap,” is very commonly announced audibly or on signs while traveling on the London Underground railway system, often called “The Tube.” When you step from the station platform onto the train car, there is often a huge space between the two. If you do not mind of that gap, you risk serious injury. For me it is not just an iconic phrase associated with London, but a phrase which has affected me as a woman. It is a constant reminder to all that we need to be cautious about the spaces that have been created purposefully to allow male domination.

The gap we need to mind in the 21st century is the gender gap. It may be described as the difference between women and men as reflected in social, political, intellectual, cultural, or economic attainments or attitudes. Klaus Schwab, Founder and Executive Chairman of the World Economic Forum, wrote

in its 2017 *Global Gender Gap* report, “The world is being deprived of a huge untapped resource.” Despite progress on this issue, the gap between men and women across health, education, politics, and economics has widened.

(Reilly) - **What do you mean when you say that sexism is the new apartheid?**

(Mahmood) - In his book, *God has a Dream*, Desmond Tutu explained the importance of combatting sexism. He wrote, “Ending sexism and including women fully in every aspect of society not only ends its own great evil—the oppression of women—but also is part of the solution to the rest of the world’s problems.” Women are half the world but they are still unfairly disadvantaged right from their birth. Almost all societies discriminate against the female population. Many countries seem to be doing well but it is apparent that male members are given more advantages than females. Lack of healthcare & education facilities, economic denial and lower-class values are some of the obstacles facing girls in the world today.

Societies and economies thrive when there is gender parity. The untapped talent of women has a great impact on the growth of countries. The World Economic Forum’s 2017 *Global Gender Gap Report* benchmarks 144 countries on their progress towards gender parity across four thematic dimensions: Economic Participation and Opportunity, Educational Attainment, Health and Survival, and Political Empowerment. It states that looking at the current trends, the overall global gender gap can be closed in exactly 100 years across the 106 countries covered since the inception of the *Report*, compared to 83 years in last year’s report. In other words, the gap is ever increasing, not diminishing.

Iceland is at top of the list with narrowest gender gap. Iceland has had the overall smallest gender gap for five straight years. It ranks first in education and economic empowerment for women. To give you some idea of other key nations, the United Kingdom is at 15th position. The United States is at 49th position, while the Russian Federation is at 71st. Brazil is at 90th position. China ranks 100th position, the United Arab Emirates at 120th position, and Syria at

142nd position. Pakistan, where I was born, is at 143rd position. Yemen is at last position, which is 144th. Clearly, there is a lot of work to do to mind the gap.

The United Nation's fifth Sustainable Development Goal is bold, broad, and important. It challenges the world to: "Achieve Gender Equality and Empower All Women and Girls." There are many factors that shape the goal and issues that need to be tackled to help achieve it. Investing in women is the most powerful investment that the world would make. Some of the issues that would help to tackle gender gap are gender gaps in leadership and in pay; barriers that prevent women from progressing; gender-responsive economic policies for job creation; and poverty reduction with sustainable, inclusive growth.

(Reilly) - Could you talk further about the gender pay gap?

(Mahmood) - More than ever before gender pay gap has been in the news and regulations. It can be termed as the percentage difference between average hourly earnings for men and women. In this day and age men are still being paid much more than women and their earnings are increasing every year. The pay gap is widening, despite various initiatives to break glass ceilings and salary reporting. Sadly, women who choose to be mothers have a price to pay which is further higher than the gender pay gap. Globally, women are robbed off 23% of their pay if they have children.

According to Fawcett Society United Kingdom, here are four big causes of the gender pay gap:

Discrimination - It is illegal, but in many places, women get paid less for doing exactly the same job or for doing the work of equivalent value. According to *2017 Equality and Human Rights Commission Report*, around 54,000 new mothers are losing their jobs across Great Britain every year—almost twice the number identified in similar research undertaken in 2005.

Unequal Caring Responsibilities - In most cases women continue to play a greater role in caring for children, as well as for sick or elderly relatives. Therefore, women tend to select part time work, resulting in less pay and fewer progression opportunities. The pay gap is more significant for women in their

forties as women return back to work after raising their children and it is then that they find their male contemporaries are being promoted ahead of them.

A Divided Labor Market - Women are still more likely to be in low paid and low skilled jobs, affecting labor market segregation. Eighty percent of those working in the low paid care and leisure sector are women, while only 10% of those in the better paid skilled trades are women. Feminized sectors tend to be less valued and less well paid; women make up 60% of those earning less than the living wage.

Men in the Most Senior Roles - Men still dominate the executive and senior management ranks of major companies. MWM Consulting revealed that in the United Kingdom, women now hold 31.4 per cent of non-executive boardroom roles at FTSE 100 companies, up from 15.6 per cent in 2011 – but the executive pipeline has barely moved. Women executives represented 9.6 per cent of boards, a slight rise from 5.5 per cent four years ago.

The 2017 Global Gender Gap Report cites recent estimates that suggest economic gender parity could add an additional \$250 billion to the GDP of the UK, \$1,750 billion to that of the US and \$2.5 trillion to China's GDP. At the current rate of progress, though, the overall global gender gap will take a hundred years to close, while the gap in the workplace will now not be closed for 217 years. It is a gap the world cannot afford to ignore. According to the Wage Indicator data 2017 the GPG is highest in the Asian countries, with GPGs in the bracket between 30 and 40%. The majority of countries are in the bracket between 10 to 30%.

(Reilly) - *How we can help close the wage gap?*

(Mahmood) - Nations should approach this from a variety of perspectives: at the governmental level, at the private sector level, at the non-profit level, and at the individual level. I will focus here on governments and the private sector. Governments can enact many changes. Many nations have started to take the issue of gender gap seriously. Iceland's parliament, for example, has passed a bill that would require companies to document they offer equal pay to employees. The law, which is set to become a world first, aims to close the

wage gap between men and women. Companies will face auditing and possible fines if they do not comply. Such practices should be followed by other countries if they are serious about tackling the gender pay gap. New rules to be introduced to force bigger employers to publish their pay gap and to actually raise the pay of the female employer if there is a gap. To subsidize child care to help mothers get back to work without worrying about the cost of care.

Companies must ensure that they have fair hiring practices based on merit and are free from gender bias. They should review the balance of men and women at the different management levels in the company. If there are fewer women the further up the ladder then search for female leaders and encourage them to join the company. To train the next generation of managers by creating an internal management training programs and offering the female employees a direct access to career building. If there is a gender pay gap then increase the salaries of the females and to abolish income disparity for the future employees. To establish a culture that is welcoming to people of all backgrounds

(Reilly) - What would you identify as barriers that prevent women from progressing?

(Mahmood) - Studying female leadership, I have noticed despite women facing a number of hurdles in their leadership journey, the barriers can be categorized as internal and external. Most barriers to our success are our mind sets and we are the only ones who can change them. The internal barriers include belief in oneself, coming out of one's comfort zone, asking for help, and staying put. Let me describe each of these.

Belief in Oneself. Women are very hard on themselves. They need to be reassured that they are capable, they need to believe in themselves and their leadership capacity. Leadership is more like a personal fear, once we overcome that fear we can achieve anything. They suffer from something which I have called, "Leadophobia." Women need to think of themselves as leaders, dream about standing where they want to be, and then work toward that goal. Nothing can stop them from reaching the peak. They should try to work on confidence-

building and assertiveness training. We mistake assertiveness for being pushy. We need to understand the true meaning—the ability to honestly express your opinions, feelings, attitudes, and rights, without undue anxiety, in a way that does not infringe on the rights of others.

Coming Out of Your Comfort Zone. Women are frequently quite content with their current status. They are reluctant to move out of their comfort zones. After all, it is comfortable in there. Our comfort zone is familiar. They know the thoughts and feelings that reside in that zone. They know the kind of life that exists there. A comfort zone is like a bubble. It feels protective, but it also might be claustrophobic because it prevents change and growth. Leaving their comfort zone gives them a better understanding of who they are and what they like when they expose themselves to new experiences. Sometimes, they are not even that comfortable in their comfort zone. But they still stay there. They worry that things outside the comfort zone will be worse. They worry about the unknown and women tend to fear the unknown more than men.

(Reilly) - Please, could you list some strategies for coming out of our comfort zones?

(Mahmood) - Of course. Willingness to make a fool of oneself; Knowing that worst thing that can happen when trying something new is possible failure; Facing the fears; Becoming comfortable with taking risks as there is no alternative for experience; and Enjoying the unknown.

Asking for help - Women often feel like they cannot or should not ask for support or help with career development. They think that by asking for support they are admitting they fall short of the required standard. They believe that it can appear as a sign of weakness to their peers that they are not ready for the next rung on the career ladder. They do not have to seek help from women only as men can make equally good mentors.

Women need to remember to:

- Be coachable and passionate;
- Surround them self with encouraging & positive people;
- Have many mentoring moments in your career by reaching out to people one admires. Finding a good mentor can be as important to one's career

as finding a soul mate is to the rest of life. Do not wait until a mentor finds you; and

- Pay it forward. Offer to help junior or senior people to create mentorship moments.

Balancing the Act. Although women have been a prominent presence in the workplace for over five decades, the struggles surrounding work-life balance still drive some women to opt out of career opportunities. In many countries women now make up more than half of the populations at universities and in the work force, yet they are not advancing into the highest positions at the same rate as their male counterparts. Research shows that women are more likely to be successful at juggling multiple roles if their careers are meaningful and fulfilling. The art of work-life balance as a female leader requires careful planning and prioritization. Enlisting trusted family members and friends to help us accomplish the things we cannot do on our own is one of the best ways to achieve this. Having a support system at home can be a tremendous resource when we get caught with conflicting commitments between home and work.

Staying Put. The years when women are at the top of their careers are a time of consolidation, solidification, and fulfilment. It is a time when women can stretch themselves or gain greater depth in areas of interest. For example, in business that can be directorships, in politics it can be senior policy-making or influencing positions. Mentoring one another via peer relationships and networks can be very effective and satisfying. Having a close group of trusted friends and peers who can be frank, generous, and supportive of each other's success can help the goals that seem distant even at this point feel much more achievable.

And do not forget to:

- Master the art of delegation;
- Ask questions;
- Listen carefully but ignore negative comments;
- Accept that you will not know it all
- Communicate often;
- Create goals for yourself; and
- Develop strong peer relationships.
- Remember that you have earned this position.

(Reilly) - *What do you identify as the external barriers women face to progressing as leaders?*

(Mahmood) - I consider the external barriers to be gender bias, lack of support, organizational barriers, cultural barriers, and religious barriers.

Gender Bias - According to the patriarchal view of society which is pervasive globally, male and female genders are assigned different roles and the individuals are always viewed through the lens of gender. This includes the notion that men and women are fundamentally different in nature. This lens also provides a hierarchical structure whereby men dominate the public sphere while women are relegated to the private sphere. Thus, female leaders operating in a male dominated sphere are unfit due to their gender. Organizations need to monitor and measure promotion rates and address areas of underperformance, such as why are women less likely to be promoted into particular roles or departments. They can adopt a specific gender strategy and develop a targeted strategy with a strong business case related to the proportion of women progressing through the organization.

Lack of support - The support that women need at work is denied to them just because they are women. The interesting aspect is that it was the other women at home and at work who failed to support the concerning women than the men. Men tend not to extend support openly as those who want to help women at home are labelled ‘feminists’ and those who extend a hand at work are termed as ‘flirtatious’. All women who reached somewhere had the support of their families especially the male members around them. (father or husband).

Organizational Barriers. Barbara Bergmann opined that organizational structures are designed to prevent women from climbing to the top. Organizational structures “steer away” women’s potential for upward mobility by confining them to work roles that are considered to be “women’s occupations.” Many organizations still make women “wrong” (consciously or subconsciously) for their priorities and styles that clash with the dominant culture. Organizations should create safe spaces at work and support women’s transitions to bigger roles and that efforts to encourage women’s development

must be anchored in a push for better leadership. The aim is to change the whole environment.

Cultural Barriers. Lack of education and economic opportunities for women restrict the potential of women to think about their due rights. Furthermore, poverty and religious extremism are also roadblocks in the way of Women in many parts of the world like Pakistan are highly connected with the honour of men. Men normally control their movements and behaviour whether he is a father, husband or brother. The women of Pakistan will have to go a long way before they are able to get their rights in Pakistan.

Education is the only way forward. Education encompasses teaching and learning specific skills, and also something less tangible but more profound: the imparting of knowledge, good judgment and wisdom. It provides people with the tools and knowledge they need to understand and participate in today's world. Literacy provides girls and women with a greater understanding of basic health, nutrition and family planning, as well as of their own potential and it helps them long term as educated women marry later, have fewer children and receive better prenatal care.

(Reilly) - You mentioned religion as a barrier. Does Islam present opportunities or barriers for women?

(Mahmood) - All religions can present opportunities and obstacles. Islam is an example of a religion that has faced questions and concerns the role of women. Some Muslim countries offer very conservative interpretations of women's rights, while others are more aligned with what I believe are our rights. A woman has the right to own property, to own businesses, to keep her birth name, to choose her spouse, to divorce, to hold political office, and to enjoy equality with honor and respect. The right to work is also an inalienable right of women, which has never been prevented by Islam. If this right is denied, as it is in some Muslim societies, it will, as a consequence, deprive women the ability to make a choice in many areas and affect other interrelated rights such as mobility, decision making, and entering into politics.

The first word of the *Quran* is “Iqra,” which means “read”—and is meant for all individuals, not males alone. In many societies women are not given the right to education; they are made to believe in the cultural norms of the religion rather than the true meaning of Islam. The men, especially the religious leaders, are afraid that allowing women to read and write will lead to enlightenment and thus, moral degradation. Khadija, the first wife of the Prophet Muhammad, was one of the most successful traders of Makkah and many other examples Islamic history confirm that “women in business” are not frowned upon in Islam.

An educated woman understands the true meaning of religion and takes leadership roles within the context of her set cultural boundaries. The government, the media, the communities and in particularly the religious leaders need to work together and see the importance of women’s participation in all walks of life.

(Reilly) - *What are some gender-responsive economic policies for job creation?*

(Mahmood) - The 2018 International Women’s Day comes on the heels of unprecedented global movement for women’s rights, equality, and justice. But more importantly, it was a day to call for an end to gender inequality in all its forms. Themed as, “Time is Now: Rural and Urban Activists Transforming Women’s Lives,” it came against a backdrop of a world that is undergoing major changes with significant implications for women. The economic conditions of women can only improve if we invest in their education and skills. We also need policies that enhance their productive capacities. As long as women remain less qualified than men, they are likely to remain in lower paying and less secure jobs. Giving more women access to education, skills, and technology, as well as bringing a change in attitudes and in socio-cultural norms, such as understanding the importance of sharing household chores, will also help women to spend time investing in expanding their capacities.

Women are the largest economic opportunity globally. The most convincing business case for women comes from Silverstein and Sayre, who in

2009 demonstrated that women are a bigger economic opportunity than India and China combined. Many institutions now recognize that women's growing affluence and influence cannot be ignored and they have identified women as the next big market opportunity as they explore different ways of capturing and capitalizing on this market segment.

(Reilly) - *What are your recommendations for poverty reduction and sustainable, inclusive growth?*

(Mahmood) - The United Nations Sustainable Development Goals seek to change the course of the 21st century, addressing key challenges such as poverty, inequality, and violence against women. Goal Five is all about achieving gender equality and empower all women and girls. I offer five recommendations.

First, with full and equal participation of women, governments need to reassess and adapt macroeconomic and social policies with a view to extend women women's economic empowerment, leadership and participation. Second, develop a tool to measure inclusivity at county level and capacity development on gender responsive budgeting. Third, introduce microcredit/microfinance schemes to actively support women's empowerment. To mobilize new and additional financial resources that are both adequate and predictable and mobilized in a way that maximizes the availability of such resources and uses all available funding sources and mechanisms with a view to contributing towards the goal of poverty eradication and targeting women living in poverty.

A fourth recommendation is to mobilize all parties involved in the development process, national and international non-governmental organizations and women's groups, including academic institutions, non-governmental organizations, grass-roots and women's groups. Finally, improve the effectiveness of anti-poverty programs directed towards the poorest and most disadvantaged groups of women, such as rural and indigenous women, female heads of household, young women and older women, refugees and migrant women and women with disabilities.

(Reilly) - Do you have a closing call to action for us?

(Mahmood) - Aude Zieseniss de Thuin, President and Founder of The Women's Forum for the Economy and Society, stated, "We cannot build a world which is livable if it walks only on one foot— continuing to neglect, by obscure prejudices, 50 percent of the talent, skill, and energy available." The world needs to pay attention to the gender gap not only because such inequality is intrinsically unfair but it also has a toll on the world economy. At the current rate of progress, the overall global gender gap will take a hundred years to close, while the gap in the workplace will not be closed for 217 years. It is a gap the world cannot afford to ignore.

ENTREVISTA
O PROTAGONISMO DE MULHERES NEGRAS NA
CIDADE DE RIBEIRÃO PRETO, SP

Resumo

A entrevista foca duas mulheres líderes em educação, que atuam na organização não governamental Casa da Mulher - Associação de Estudo e Pesquisa de Ribeirão Preto, no estado de São Paulo. São elas: Adria Maria Bezerra Ferreira, professora aposentada, atual presidente da Casa da Mulher, professora, sambista e ativista do Movimento Negro. Maria Helena Ramos de Oliveira, artista plástica, mestre em Arte afro-latinoamericana e caribenha pelo Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo, escritora e poeta. Aos 75 anos de vida, Maria Helena Ramos de Oliveira e Adria Maria Bezerra Ferreira permanecem no cenário cultural de Ribeirão Preto produzindo narrativas, que não se restringem ao contexto local, pois há décadas participam da organização e lutas dos movimentos Negro e o de Mulheres. São educadoras culturais que vivenciam as intersecções de classe, raça-etnia, gênero e principalmente geração, pois participam com a juventude negra da mobilização poética contemporânea nos encontros do Sarau Preto. A entrevistadora é Maria Elisabeth Rosa dos Santos, pedagoga, supervisora da Secretaria Municipal de Educação de Mauá, São Paulo e membro WLE desde 2013, quando representou o Brasil na 4th WLE Conference, em Apam, Gana, África. A conversa aproxima duas cidades do estado de São Paulo, Ribeirão Preto, conhecida como a California brasileira e Mauá, município da região metropolitana, que recebeu em 2013 o selo de cidade Educadora da UNESCO.

Palavras chave: movimento negro; movimento de mulheres; sarau preto

INTERVIEW

THE PROTAGONISM OF BLACK WOMEN IN THE RIBEIRÃO PRETO'S CITY, SP

Abstract

The interview focuses on two women leaders in education, who work in the non-governmental organization Casa da Mulher - Study and Research Association of Ribeirão Preto, in the state of São Paulo. They are: Adria Maria Bezerra Ferreira, retired teacher, current president of the House of Women, teacher, sambista and activist of the Black Movement. Maria Helena Ramos de Oliveira, artist, master in Afro-Latin American and Caribbean Art by the Graduate Program in Integration of Latin America at the University of São Paulo, writer and poet. At age 75, Maria Helena Ramos de Oliveira and Adria Maria Bezerra Ferreira remain in the cultural scene of Ribeirão Preto producing narratives that are not restricted to the local context, because for decades they have participated in the organization of women's movements in the city. They are cultural educators who experience the intersections of class, race-ethnicity, gender and especially generation, because they participate with the black youth of the contemporary poetic mobilization in the meetings of Sarau Preto. The interviewer is Maria Elisabeth Rosa dos Santos, pedagogist, supervisor of the Municipal Department of Education of Mauá, São Paulo and member of WLE since 2013, when she represented Brazil at the 4th WLE Conference in Apam, Ghana, Africa. The meeting brings together two cities in the state of São Paulo, Ribeirão Preto, known as the Brazilian California and Mauá, a municipality in the metropolitan region, which received the UNESCO Educator City seal in 2013.

Keywords: black movement; women's movement; black sarau



Adria Maria Bezerra Ferreira (esq.) e Maria Helena Ramos de Oliveira (dir.)

Maria Elisabeth Rosa dos Santos (Santos) - Vocês são educadoras aposentadas formalmente, mas prosseguem trabalhando com as áreas da Educação, Cultura e Mulheres Negras. Por quê?

Maria Helena Ramos de Oliveira (Ramos de Oliveira) - Acreditamos que a educação brasileira precisa fazer um viés plural, discutir as diferenças, o racismo, a misoginia, as questões de gênero e questões étnico-raciais além de desmistificar todos os preconceitos para tornar nossa sociedade melhor e mais solidária. Isto é, do nosso ponto de vista, uma constatação e ao mesmo tempo uma denúncia de que os cenários social e cultural brasileiro não apresenta oportunidades à Mulher Negra. A sociedade não a empodera, ao contrário, muitas vezes torna-a invisível, desvalorizada, subalterna em todas as situações de vida; viola sua integridade física e emocional; nega sua participação na construção da sua própria história e traduz seu corpo enquanto objeto sexual.

Adria Maria Bezerra Ferreira (Ferreira) - Essa exclusão é cultural em todo o Brasil e faz parte de um racismo estrutural que acompanha a educação e a formação da sociedade brasileira. Por isso não podemos nos aposentar.

Continuamos a desenvolver projetos e participar de atividades formativas, principalmente aquelas com a presença de jovens e de mulheres negras.

(Santos) - A cidade de Ribeirão Preto possui um histórico de mobilização da população negra?

(Ferreira) - Sim, nossa população negra sempre se organizou em grupos culturais no período pós abolição, final do século XIX e início do XX com “movimentos sociais negros” como a “Sociedade dos Homens de Cor”, “Clube José do Patrocínio”, “Grupo Cativeiro de Capoeira”, espaços de recreação, lazer e esporte.

(Ramos de Oliveira) - Estes grupos citados pela Adria, sempre foram comandados por homens, que reservavam para as mulheres o papel de coadjuvantes. Sabemos que, de fato, as mulheres estavam na base organizativa, mas os nomes que apareciam eram dos homens. Isso é compreensível se considerarmos que naquela época estas organizações assimilavam o reflexo da sociedade patriarcal, na qual as relações de dominação/subordinação estruturavam as relações homem/mulher.

(Santos) - Qual era realmente a condição das mulheres?

(Ramos de Oliveira) - Esta sociedade patriarcal mantinha a subordinação das mulheres tolhendo a sua liberdade e elas em sua maioria permaneciam em casa realizando seus afazeres domésticos e cuidando da casa e da família. As mulheres negras realizavam as atividades de trabalho doméstico em casas de famílias da elite da cidade, sem direitos trabalhistas e com baixos salários. Era a continuidade das relações desiguais sedimentadas na escravidão, porém com a “legalização” e precarização permitidas pela sociedade. Ainda hoje, nos centros urbanos, o trabalho de empregada doméstica é exercido pela maioria das mulheres negras do país, talvez como último resquício da escravidão brasileira.

(Santos) - E a participação dos/nos movimentos sociais?

(Ferreira) - As décadas de 1970 e 1980 foram produtivas no campo do ativismo. O Brasil ainda vivia as consequências do Golpe de 1964, da Intervenção Militar finalizado em 1985. Foi o período da repressão aos movimentos sociais e da ampliação da exploração aos trabalhadores e Ribeirão Preto, por sua vez, também sofria as consequências da ditadura militar, com intervenção pontual das forças do Exército brasileiro.

(Ramos de Oliveira) - Grupos de estudantes e trabalhadoras/es resistentes ao regime político (ou ordem política) foram formados e consequentemente sofreram torturas e prisões. Enquanto a maioria da população desconhecia os acontecimentos, mulheres que atuavam na Igreja Católica em especial as moradoras dos bairros Quintino Facci I, Quintino Facci II, Simione e Parque Avelino Alves Palma resistiam e discutiam a situação política do país. No fim dos anos setenta e início da década da Mulher (1980), proclamada pela ONU, iniciava-se o processo de redemocratização do país com uma ampla participação feminina, sobretudo na mobilização em prol da nova constituição. Estes movimentos representaram um fortalecimento significativo nas relações entre homens/mulheres, pois enquanto a maioria da população desconhecia os acontecimentos políticos do país e da cidade de Ribeirão Preto, eles e elas tinham a plena consciência de que somente com ações cooperativas entre si poderiam amenizar parte dos problemas.

(Santos) - Quais eram as demandas das mulheres?

(Ramos de Oliveira) - Ao contrário do senso comum, que propaga uma ideia de que as donas de casa são alienadas, muitas mulheres possuíam uma consciência política e crítica da situação em que viviam e lutavam pelo melhoramento da cidade. Reivindicavam a construção de escolas, principalmente de creches, saneamento, asfalto, bases de segurança, linhas de telefone, transporte urbano, espaços de cultura, esporte e lazer. Mas, também havia espaço nos grupos organizados para pensar em seus problemas familiares, como a violência doméstica. No coletivo havia espaço para relatos, orientação sobre direitos,

inclusive, com encaminhamento de mulheres aos poucos serviços públicos de atendimento jurídico, que havia na cidade.

(Ferreira) - As reuniões aconteciam em espaços cedidos, como casas das participantes e na igreja. Posteriormente, com o resultado de suas lutas conquistaram o empréstimo de um espaço na sede do CAP - Círculo de Ação Popular José Rosa Neto, no conjunto Quintino Facci II. Os trabalhos se intensificaram e mais mulheres passaram a participar das atividades. Este foi o início do Movimento de Mulheres da cidade de Ribeirão Preto nos anos 1970 e 1980 consolidando políticas públicas de gênero na cidade.

(Santos) - *Quando foi criada a Casa da Mulher?*

(Ferreira) - A Casa da Mulher foi criada em 1999, por um grupo de mulheres negras feministas, que realizavam ações de ativismo. A entidade é resultado desse trabalho coletivo de duas décadas. Essas mulheres eram residentes de bairros periféricos e pertenciam aos núcleos de famílias de trabalhadores/as de várias categorias profissionais de baixo poder econômico, como servidores públicos, pedreiros, pintores, encanadores, calheiros, eletricistas, empregadas domésticas, lavadeiras, babás, prestadores de serviços informais, etc. Muitas residiam em conjuntos habitacionais, longe do centro urbano da cidade de Ribeirão Preto. Eram mães de família, com atividades voltadas para serviços do lar, sem perspectivas de trabalharem em outros espaços.

(Santos) - *Como vocês analisam a interseccionalidade entre as questões de classe, gênero e raça na cidade?*

(Ramos de Oliveira) - A população negra já possuía uma organização há anos, porém não havia visibilidade dos seus trabalhos. Não estamos negando a relevância e resistência dos “movimentos sociais negros” históricos, a “Sociedade dos Homens de Cor”, “Clube José do Patrocínio”, “Grupo Cativeiro de Capoeira” e outros que os sucederam. Estamos refletindo sobre como as ações culturais e políticas em prol dos negros eram desconsideradas pelas elites. A questão racial e o racismo sempre foram evidentes na cidade, porém vivia-se um “racismo cordial”, expressão contraditória cunhada pelo jornal

Folha de S. Paulo, quando promoveu pesquisa sobre o racismo brasileiro. De um lado, a crença na democracia racial por parte da sociedade. De outro, a população negra ciente das desigualdades socioeconômicas, porém impossibilitada de transpor os espaços determinados e delimitados na cidade, isto tem a ver com a questão da classe social, mas também com o pertencimento racial.

(Ferreira) - É importante dizer que essa delimitação mencionada pela Maria Helena não era dada por uma lei segregacionista, como o apartheid, mas tinha força ideológica de costume, sem maiores questionamentos ou conflitos de ideias.

(Ramos de Oliveira) - Algumas ações das mulheres favoreceram a intersecção das questões de classe, gênero e raça. Mas isso se dava sem a reflexão que adquirimos posteriormente, ou melhor, durante os estudos e trocas com outros grupos. Gosto (Maria Helena) de citar as senhoras mais ousadas da cidade. Elas formaram o grupo das “Dez Mais”, que organizava bailes, encontros, viagens propiciando intercâmbio com grupos de outras regiões e com a participação dos homens. Dentre as suas fundadoras estão Dona Etermiza, Candinha, Maria do Rosário, que além de serem donas de casa, com filhos e companheiros viviam plenamente suas vidas em ações culturais, politizadas.

A interseccionalidade entre os anseios juvenis e a questão racial deu-se a partir do contato com os movimentos negros da cidade de São Paulo, capital do estado. Dentre esses grupos, o Movimento Negro Unificado - MNU, fundado em 1978 foi inspirador para a juventude local, que fundou o Movimento Negro de Ribeirão Preto. As jovens mulheres negras passaram a debater as questões de gênero e racismo.

(Santos) - *E nos dias atuais, há participação da juventude?*

(Ramos de Oliveira) - Para falar do presente, ainda precisamos lembrar o passado, quando surgiu o “Grupo Travessia”, que foi criado por jovens negros e negras integrantes do Clube José do Patrocínio, dentre eles Adria Maria e seus pares, Maria D. Bezerra Ferreira (Tica) e Pedro Paulo da Silva. O Travessia foi um dos organizadores do 2º. Festival Comunitário Negro Zumbi (FECONEZU), na

cidade de RP, com o objetivo de tornar visíveis as questões raciais do país, as reivindicações das mulheres pautando, naquela época, os direitos humanos e a cidadania. O Travessia também organizou a primeira “Roda de Poemas” em RP, nos moldes do que já acontecia em São Paulo, no Centro Cultural de Arte Negra - CECAN, no bairro do Bexiga.

Hoje, a cidade abriga o Sarau Preto, que teve a sua primeira edição em julho de 2014, quando os jovens Daniel Ramos, mestre em Antropologia e Anna Silva, arquiteta participaram do Salão de Ideias da 14ª Feira Nacional do Livro. Desde 2014, o Sarau Preto acontece em edições mensais reunindo pessoas de diferentes faixas etárias, etnias, gênero, graus de instrução, que produzem poemas e promovem a cultura periférica. O evento tornou-se um presente cultural, que transborda alegria e entusiasmo; reúne pessoas que chegam tímidas e aos poucos vão se revelando através da poesia, do canto e da dança. São em sua maioria jovens negras(os), homens e mulheres, que querem expressar seus sentimentos, mas não tinham voz.

(Santos) - E vocês se sentem ambientadas? São discriminadas pela idade?

(Ferreira) - Eu me vejo de volta aos anos setenta. É um sentimento muito bom.

(Ramos de Oliveira) - O meu neto Daniel é um dos idealizadores. Ele poderia, como alguns netos, não querer a avó por perto, mas ao contrário. Sou também escritora e poeta e me sinto mais do que acolhida. Gosto muito de ouvir o que essa juventude pensa e escreve, principalmente quando se apresentam individualmente de cabeça erguida dizendo, com orgulho, "sou sim da periferia".

A REPRESENTAÇÃO DA MULHER À LUZ DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Caroline Delfino Santos¹
Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO

Resumo

A subalternização da mulher em relação ao homem vem sendo alvo de contínuas reflexões e estudos. Embora as legislações vigentes apresentem avanços quanto ao direito feminino, nas relações cotidianas ainda encontramos vestígios de uma sociedade patriarcal, cuja história fundamenta-se em relações de opressão e machismo. Assim, o referido artigo apresenta como objetivo analisar processos históricos de subalternização da mulher. Para tal nos utilizaremos do método de análise documental, estabelecendo como principal fonte legislações brasileiras tendo como recorte temporal o período de 1930 até a presente data. Os resultados preliminares do presente estudo sinalizam que culturalmente as leis refletem os padrões da sociedade e corroboram para a manutenção da condição da mulher sempre subjugada e vista a partir da existência do homem. Os instrumentos normativos analisados apontam para a ratificação da hierarquia de gênero, respaldando a soberania do primeiro sobre o segundo sexo (BEAUVOIR, 2016). Concluímos que, mesmo as legislações contemporâneas a favor das mulheres, são instituídas a partir de parâmetros pautados no comportamento masculino, sendo este uma referência para todo e qualquer discurso relacionado às questões de gênero.

Palavras-chave: mulher; hierarquia de gênero; legislação Brasileira

¹ Mestre em Humanidades, Culturas e Artes pela UNIGRANRIO-Universidade do Grande Rio (2017). Especialista em Organização Curricular e Prática Docente na Educação Básica pela UERJ-Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2008). Graduada em Pedagogia pela UNIGRANRIO-Universidade do Grande Rio (2005). Professora e Orientadora Educacional do Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, Rio de Janeiro/Brasil.
carol.delfino.santos@gmail.com

THE REPRESENTATION OF WOMEN IN THE LIGHT OF BRAZILIAN LEGISLATION

Abstract

The subalternization of women in relation to men has been the subject of continuous reflections and studies. Although current legislation shows advances in women's law, in everyday relations we still find vestiges of a patriarchal society whose history is based on oppression and machismo relations. Thus, the article aims to analyze historical processes of subalternization of women. For this we will use the method of documentary analysis, establishing as main source Brazilian legislation having as temporal cut the period from 1930 to the present date. The preliminary results of the present study indicate that culturally the laws reflect the standards of society and corroborate the maintenance of the condition of women always subjugated and seen from the existence of man. The normative instruments analyzed point to the ratification of the gender hierarchy, supporting the latter's sovereignty over the second sex (BEAUVOIR, 2016). We conclude that even contemporary legislation in favor of women is based on parameters based on male behavior, which is a reference for any discourse related to gender issues.

Keywords: woman; gender hierarchy; brazilian legislation

INTRODUÇÃO

As assimetrias entre o ser masculino e feminino superam as questões de ordem biológica. Os processos desiguais entre os sexos podem ser vistos em especial nos aspectos de caráter social, que vão desde a formação educacional da mulher à sua tardia e desvalorizada inserção no mercado de trabalho, em especial a mulher pobre. No campo da sexualidade, as que buscam subverter a lógica culturalmente construída de que a mulher e seu sexo existem para o prazer do masculino, recebem, mesmo nos dias atuais, rótulos e estereótipos que a diminuem frente à sociedade. Assim, o presente estudo, busca, à luz da legislação brasileira, apresentar alguns fatos que evidenciam a supremacia do sexo masculino sobre o feminino.

Em tempo, apresentaremos fragmentos da construção histórica e social do conceito de gênero, distinguindo-os da ideia de sexo. Posteriormente, nos reportaremos às legislações que se referem à condição jurídica da mulher apresentando como recorte temporal a década de 1890 até a presente data. Buscaremos traçar o perfil da mulher contemporânea a partir de sua inserção no mercado de trabalho, dentro de uma perspectiva moderna, e as diversas atribuições que assume, revelando assim uma identidade múltipla. Ao longo do texto abordaremos a educação oferecida às meninas em contraposição à oferecida aos meninos e o que o que as atuais leis preveem em casos de violação do seu corpo, a partir das mais variadas formas.

Encerraremos o presente estudo tecendo algumas considerações a respeito da construção social da mulher e a condição jurídica que lhe é imposta. As leis analisadas vão desde as que subestimam a mulher colocando-a em posição inferior ao homem até as recentes leis datadas do século XXI que intentam proteger sua integridade física, moral e psicológica.

CONCEITO DE GÊNERO

Para a construção da discussão sobre hierarquia entre os sexos, importante delinear algumas considerações em torno do conceito de gênero. Para um primeiro entendimento sobre tal conceito é preciso reconhecê-lo como uma construção social, superando a ideia de sexo restrito às questões anatômicas. Ser homem e mulher numa sociedade, não trata-se, pois, apenas de uma experiência biológica na condição de macho e fêmea. A relação de ser feminino ou masculino entrelaça-se a fatores de ordem econômica, moral, ética, judicial, social e não meramente, biológica. De igual maneira, o exercício da soberania do homem em relação à mulher, tal como poderemos observar a partir da análise das legislações, é uma construção cultural.

Em 1949, Simone de Beauvoir se debruça a escrever o livro *O segundo sexo*. A obra reúne alguns resultados de estudos e pesquisas em torno da figura da mulher. Ao tratar das diferentes formas de opressão ao sexo feminino a autora busca não apenas questionar mas criticar os argumentos que pautavam-se na biologia para limitar a mulher ao sexo. A autora também busca analisar através dos mitos, inclusive os religiosos, o papel atribuído à mulher.

Vista como a “bíblia do feminismo” *O segundo sexo*, à época não foi bem visto pela sociedade. Por não se tratar de um estudo encyclopédico sobre a anatomia da mulher, nem mesmo um olhar clínico-psicológico sobre o comportamento feminino, a publicação do livro, em meados do século passado, causou grandes impactos na sociedade. As críticas eram de cunho moralista, inclusive com acusações de que a obra apresenta perfil erótico, com apelo sexual. Tratava-se pois de um questionamento a respeito da soberania do macho sobre as mulheres e da sua inércia frente ao domínio masculino.

Para BEAUVOIR a identidade feminina é moldada a partir das expectativas da sociedade em torno do comportamento da menina, desde a mais tenra idade. Seu papel social é determinado pela figura do homem nos mais variados tempos históricos, desde as civilizações primitivas às sociedades contemporâneas. Como precursora de tais reflexões, a autora, por meio dos seus estudos trouxe à tona a ideia do ser social e não apenas do ser biológico incentivando as

reflexões em torno de gênero com objetivo de diminuir a fronteira entre homens e mulheres.

Para melhor elucidar a origem do uso da palavra gênero, apresentamos algumas considerações de SOIHET:

Gênero tem sido desde a década de 70, o termo usado para teorizar a questão da diferença sexual. Foi inicialmente utilizado pelas feministas americanas com vistas a acentuar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou diferença sexual (SOIHET, 1997, p. 101).

Gênero relaciona-se diretamente à uma construção social. Embora as assimetrias de gênero seja um dado histórico, apenas na década de 70 tal termo foi utilizado para essa discussão. Com o objetivo de distinguir os conceitos de gênero e sexo, SCOTT disserta:

O gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero torna aliás uma maneira de indicar as “construções sociais”: a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos do sexo e da sexualidade, o gênero se tornou uma palavra particularmente útil, porque oferece um meio de distinguir a prática sexual, dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1995, p.75).

Como observado, o uso da terminologia gênero pode ser empregado para dar entonação à questão relacional entre o feminino e o masculino. A supremacia de um gênero sobre o outro, nosso objeto de análise, consiste em apenas uma das hierarquias presentes em nossa sociedade dual. A demais, consideramos a hierarquia do branco sobre o negro, do ocidental sobre o oriental, dos cristãos sobre os judeus e demais denominações não cristãs. A

relação de soberania de uns sobre *outros* vem, historicamente, se revelando como cruel e opressora. A esse respeito, GALEANO reflete: “Os subordinados devem obediência eterna a seus superiores, assim como as mulheres devem obediência aos homens. Uns nascem para mandar, outros para obedecer”. (GALEANO, 2005, p. 45)

A subserviência da mulher em relação aos diferentes segmentos revela aspectos de uma sociedade desigual. Esse ser tido como inferior até mesmo pela ciência sempre esteve à mercê dos comandos e diretrizes ora do pai e marido, enquanto provedores do lar, ora da sociedade, da Igreja e também do Estado.

Em decorrência das relações de gênero, a mulher pura e casta deixa a casa dos seus pais e passa a servir ao seu senhor, o marido, dando continuidade à opressão patriarcal, antes instituída. Seu corpo passa a ser propriedade do mesmo e deve estar pronto para atendê-lo. Vide decreto nº 181/1890:

Art. 56. São efeitos do casamento:

§ 1º Constituir família legítima e legitimar os filhos anteriormente havidos de um dos contraentes com o outro, salvo se um destes ao tempo do nascimento, ou da conceção dos mesmos filhos, estiver casado com outra pessoa.

§ 2º Investir o marido da representação legal da família e da administração dos bens comuns, e daqueles que, por contrato antenupcial, devam ser administrados por ele.

§ 3º Investir o marido do direito de fixar o domicílio da família, de autorizar a profissão da mulher e dirigir a educação dos filhos.

§ 4º Conferir à mulher o direito de usar do nome da família do marido e gozar das suas honras e direitos, que pela legislação brasileira se possam comunicar a ela (BRASIL, 1890).

Em observância à Lei nº 4.121 de 1962 que dispõe sobre a condição da mulher casada, no artigo 233 reafirma a condição do marido como líder da esposa “O marido é o chefe da sociedade conjugal, função que exerce com a colaboração da mulher, no interesse comum do casal e dos filhos” (BRASIL, 1962). Ao avançarmos na referida legislação identificamos outras normas com esse perfil. Sob as rédeas do marido a mulher se mantém até o ano de 1977, quando, por meio da lei nº 6.515, é autorizado o divórcio no Brasil. A referida

lei “regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos” (BRASIL, 1977). Cumpre destacar que em razão da dependência financeira do marido, muitas mulheres acabam se submetendo a casamentos opressores, tal como analisado por BEAUVOR “O homem suserano protegerá materialmente a mulher vassala e se encarregará de lhe justificar a existência: com o risco econômico, ela esquia o risco metafísico de uma liberdade que deve inventar seus fins sem auxílio” (BEAUVOIR, 2016, p.17). O julgo da sociedade contribui para que se mantenham em relações que não lhes são favoráveis.

A EDUCAÇÃO DA MULHER E SUA INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO: BREVES APONTAMENTOS

Desde o período colonial, quando a educação ainda era ministrada pela Igreja, as mulheres eram excluídas desse processo de formação, cabendo apenas aos homens receber tais instruções. A educação feminina era ministrada em seu lar, com aprendizagem de atividades manuais e domésticas e assim seguiu mesmo após sua inserção na escola. Seu ingresso na escola veio acompanhado de um currículo restrito ao papel que a sociedade lhe impunha: dona do lar. Como se vê, um tanto quanto diferente da educação recebida pelos meninos, refletindo desde sempre as desigualdades entre os gêneros. Enquanto os homens eram preparados para honrar a nação ou os negócios, às mulheres cabia seguir fielmente um manual de conduta e boas maneiras para melhor servir ao marido.

Por meio do Decreto-Lei 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, assinado por Getúlio Vargas, as mulheres passariam a ter direito ao voto, contudo apenas uma parte, cabendo apenas às casadas, viúvas e solteiras que apresentassem renda própria.

Em 1937, com a implementação do Plano Nacional de Educação, as meninas com idade entre 12 e 18 anos de idade, oficialmente tinha o ensino doméstico em sua grade curricular. Conforme previsto no projeto, a oferta do ensino contemplaria questões de ordem doméstica geral, preparando as

meninas para a vida no lar, teriam aulas de Português, moral familiar, noções de civilidade, matemática elementar, ginástica e canto. O ensino doméstico se dividiria em três categorias: do lar, agrícola e industrial. O plano foi amplamente difundido em escolas de caráter confessional, verdadeiras fábricas de donas de casa. Em 1942, o então ministro da educação e saúde Gustavo Capanema elabora o que veio a ser denominada como a Reforma Capanema, decreto-lei nº 4.244. Cumpre sinalizar que o contexto histórico e político que o país vivia era o Estado Novo, um dos períodos mais autoritários vivenciados pelos brasileiros, também conhecido como a Era Vargas.

Num tempo em que Getúlio Vargas, presidente à época, se propunha a promover o desenvolvimento econômico do país, Capanema corroborava reforçando a categorização do ensino em secundário, primário e profissionalizante, vide criação do SENAI-Serviço Nacional de Aprendizagem Institucional. A divisão do ensino trazia consigo a ratificação da segregação da sociedade em classes: o ensino oferecido às elites distingua-se do ensino oferecido às classes populares. A escola funcionaria, ainda que de forma velada, como um aparelho de estratificação social oferecendo ensino profissionalizante às massas com vistas ao desenvolvimento do país, enquanto à outra parcela da sociedade era destinado ensino voltado para o desenvolvimento do intelecto. E as mulheres seguiam com uma instrução à parte: A educação feminina. Não por acaso, o plano recomendava que as meninas frequentassem escolas distintas dos meninos. Os esforços de Capanema e do governo ao qual fazia parte se concentravam em preservar a mulher no ambiente doméstico sob o discurso da conservação da família.

Quando pensamos na tardia inserção da mulher no mercado de trabalho, é importante considerarmos os grupos aís nos referimos. As mulheres das classes economicamente desfavorecidas sempre trabalharam, de forma remunerada ou não. As mulheres da classe média, até o ano de 1962 precisavam do aval do marido para o exercício da função remunerada. A partir da Lei Nº 4.121/1962, Estatuto da Mulher Casada a mulher passou a dispor livremente do produto do seu trabalho.

Em relação ao acesso da mulher aos serviços públicos, ainda sob a Era Vargas, por meio do Decreto-lei Nº 1.764/1939, artigo 3º inciso VII, era estabelecido que ao elaborar projetos de lei pertinentes à proteção da família, a comissão deveria: “Assegurar aos pais de família, sem prejuízo das condições de ordem geral, a preferência para o provimento nos empregos públicos e particulares.” Apenas em 1945, por meio da Carta das Nações Unidas, foi estabelecida a igualdade de direitos entre homens e mulheres.

Em meados do século XX, a igualdade de remuneração entre trabalho masculino e feminino para função igual foi aprovada pela Organização Internacional do Trabalho. Contudo no Brasil o “Salário médio de admissão está 5,29% maior, mas diferença entre homem e mulher ainda é grande. Enquanto os homens ganham R\$ 1.063,20, em média, as mulheres recebem R\$ 917,03” (BRASIL, 2012). Tais estatísticas se contrapõem aos dados relacionados à escolaridade das mulheres que hoje superam aos dados apresentados pelos homens:

As Estatísticas evidenciam que, no ensino médio, houve aumento da frequência escolar feminina de 9,8% em relação à masculina no período considerado. A taxa feminina foi de 52,2%, para uma taxa masculina de 42,4%. (...) Constatou-se também um contingente maior de mulheres entre os universitários de 18 a 24 anos no nível superior, em 2010. Elas representavam 57,1% do total de estudantes na faixa etária. Consequentemente, o nível educacional das mulheres é maior do que o dos homens na faixa etária dos 25 anos ou mais. Outro fator importante para a elevação do nível de escolaridade das mulheres foi a redução na proporção de adolescentes (15 a 19 anos) com filhos. Este caiu na década, de 14,8% para 11,8% (BRASIL, 2014).

Importantes dados históricos corroboraram para que muitas mulheres assumissem as rédeas dos negócios de família e intervenção na economia do país. Um deles diz respeito à Revolução Industrial e a consequente consolidação do capitalismo. O outro refere-se às I e II Guerras Mundiais e com elas o afastamento dos homens de suas propriedades. O ingresso das mulheres nas fábricas e indústrias não veio acompanhada de melhorias na qualidade de vida, uma vez que as mesmas eram submetidas a péssimas condições de trabalho,

muitas horas de labor e salários distintos dos homens. A mulher passa a assumir uma dupla jornada: a de operária e dona de casa. De acordo com pesquisas realizadas pelo IPEA: “Cerca de 50% dos homens realizam afazeres domésticos, ao passo que entre as mulheres esse percentual fica em torno de 90%” (BRASIL, 2012).

Com o advento e liberação da pílula na década de 60, a mulher teve a oportunidade de se manter no mercado de trabalho. Com o controle da fecundidade surgiu a oportunidade de ampliar sua escolarização. Cumpre sinalizar que o aumento da escolarização e profissionalização, ainda que técnica, era uma importante meta estabelecida a nível nacional para o desenvolvimento econômico do país. Assim, importava a ampliação do acesso de homens e mulheres à escola.

Ainda a respeito do seu papel, os movimentos em prol do processo de industrialização do país interferiram diretamente na construção social da mulher e sua identidade. Ao ter outras opções além de ser dona de casa em tempo integral, ela passa a ter autonomia para decidir se casa ou não, se tem filhos ou não, quando tê-los, com quem tê-los, quantos tê-los e como tê-los (adoção, produção independente, e mais recentemente, a coparentalidade²).

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

A decisão sobre o próprio corpo configura-se como uma das principais bandeiras do movimento feminista, a exemplo, a luta pela legalização do aborto. A pauta de reivindicações femininas supera a luta pela igualdade de direitos entre os sexos.

² Constituição familiar sem, contudo, haver a manutenção de laços conjugais entre os pais de uma criança. Trata-se da maternidade e paternidade biológicas por meio de ato sexual, se assim as partes optarem, ou por meio inseminação artificial. Os pais têm a incumbência de prestar toda assistência à criança, conforme previsto nas legislações vigentes, assumindo a responsabilidade com a educação, saúde e bem-estar do menor. A coparentalidade ainda não é prevista nas legislações brasileiras, contudo há orientações para o tratamento dos casos como a assinatura do “contrato de geração de filhos” que pode ser feito de forma particular ou por escritura pública. Nele constará o registro da criança, a guarda compartilhada, direito de convivência, pensão alimentícia, outros. Em caso de guarda compartilhada, as orientações jurídicas que se referem aos filhos de pais separados também se aplicam à coparentalidade.

O controle sobre o corpo e o sexo da mulher, sua virgindade e honra sempre estiveram sob as rédeas e julgamento moral da sociedade, do Estado, com imposição de leis e da Igreja. Mesmo casada sua libido precisava ser contida. Seu corpo pertencia ao marido e portanto destinado ao seu bel prazer. A liberação de espasmos, gemidos, uivos ou sinais de orgasmos poderiam ser facilmente interpretados como intervenção demoníaca.

O prazer não competia às mulheres de bem. As lésbicas são acusadas de renegarem a principal atribuição da fêmea: a reprodução, a procriação da espécie humana. A esse respeito, o grande marco da luta da mulher pelo direito de decidir a hora de gerar filhos consiste na invenção da pílula anticoncepcional. O advento da pílula anticoncepcional decretava que as pessoas poderiam fazer uso do sexo apenas pelo prazer e não meramente para fins reprodutivos. Embora a Igreja a condenasse, a pílula passou a ser um divisor de águas na história da liberdade sexual das mulheres.

Assim, mesmo alcançando o mercado de trabalho, a sociedade moralmente, não lhe autoriza a tomar as rédeas da sua própria vida, relevando os ranços de uma sociedade machista e opressora. Vide opiniões em torno da causa para o estupro, sempre atribuídas a possibilidade da mulher ter incitado o desejo masculino sobre seu corpo e sua posse sobre o mesmo.

Em consulta aos documentos legais, até o ano de 1995, o violador que casasse com a sua vítima seria isento de punição. De acordo com o exposto na Lei nº 2848 de 07 de dezembro de 1940, o bem estar físico e emocional da vítima não eram motivos de preocupação. De acordo com o artigo 107, a punição era extinta diante das seguintes circunstâncias:

VII - pelo casamento do agente com a vítima, nos crimes contra os costumes;

VIII - pelo casamento da vítima com terceiro, nos crimes referidos no inciso anterior, se cometidos sem violência real ou grave ameaça e desde que a ofendida não requeira o prosseguimento do inquérito policial ou da ação penal no prazo de 60 (sessenta) dias a contar da celebração (BRASIL, 1940).

Como se vê, não havia penalização pela agressão praticada contra a mulher, sua opinião se quer era consultada. O casamento compulsório referia-

se a uma tentativa de corrigir o defloramento, sempre visando a moral e os bons costumes. Apenas em 2009, por meio da lei nº. 12.015 a violação do corpo, em forma de estupro ou outras formas de violência sexual contra a mulher, passou a ser vista como crime hediondo, muito em função das lutas e bandeiras defendidas pelo movimento feminista.

De acordo com o Código Penal, o estupro é considerado crime contra a dignidade sexual. A lei de nº 12.015/2009 aponta para as seguintes mudanças em relação ao artigo 213 e outros artigos do CP:

Art. 213. Constranger alguém³, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso:

Pena - reclusão, de 6 (seis) a 10 (dez) anos.

§ 1º Se da conduta resulta lesão corporal de natureza grave ou se a vítima é menor de 18 (dezoito) ou maior de 14 (catorze) anos:

Pena - reclusão, de 8 (oito) a 12 (doze) anos.

§ 2º Se da conduta resulta morte:

Pena - reclusão, de 12 (doze) a 30 (trinta) anos (BRASIL, 2009).

Pensando na proteção à mulher, diante da incidência de casos de violência física, resultando em óbitos ou não, em 2006, é criada a Lei nº 11.340, Lei Maria da Penha. Trata-se de uma legislação que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Ela visa aumentar o rigor da penalização dos crimes de ordem doméstica. A lei é aplicada nos casos de violência física e psicológica. No ano de 2012, a Organização das Nações Unidas (ONU), a intitulou como terceira melhor legislação mundial no quesito combate à violência doméstica.

A lei foi criada a partir do seguinte do histórico de tentativas seguidas de homicídios de Maria da Penha Maia Fernandes por seu então esposo. No ano de 1983, enquanto dormia, foi baleada nas costas pelo próprio marido. Como consequência Maria da Penha ficou paraplégica. Mesmo sobre uma cadeira de

³ Anterior ao ano de 2009 a redação dada ao artigo 213 referia-se à mulher, tendo sido substituído por “alguém”.

rodas, recebeu a segunda tentativa de assassinato ao ser empurrada no chuveiro. A ideia era eletrocutá-la.

Somente oito anos depois, em 1991 foi realizado o primeiro julgamento, tendo sido este anulado. A sentença viera no ano de 1996. Condenado a dez anos em estado de reclusão os advogados conseguiram recorrer. Com a ajuda da Comissão Interamericana de direitos Humanos (OEA) apenas no ano de 2002 o autor dos crimes foi preso para o cumprimento de dois anos de prisão. A organização julgou como negligente e omisso o tratamento jurídico dado ao caso, recomendando que o país criasse uma legislação específica para casos de violência doméstica, bem como a devida assistência às vítimas.

Em 2006 é criada a Lei Maria da Penha com penas mais rigorosas aos autores de crimes contra a mulher, suspendendo a prática do réu pagar multas brandas ou cestas básicas. Além da punição em casos de violência física e psicológica, também são previstos a violência patrimonial e assédio moral.

A lei prevê a proteção legal e policial às mulheres vítimas de agressão doméstica. Casos de agressão podem ser denunciados por qualquer pessoa, independente do desejo da mulher. Tal decisão pode ser vista como favorável às mulheres que mesmo sendo vítimas por anos a fio não prestam as devidas denúncias por sofrerem contínuas ameaças dos seus respectivos companheiros.

Nesse contexto, a implementação de uma Secretaria de Políticas das Mulheres configura-se como uma importante ação vinculada a planos de políticas públicas para esse grupo. Tais estratégias corroboram não apenas para a proteção de mulheres, como para a superação da assimetria de gêneros e autonomia econômica feminina.

Outra política implementada diz respeito à Central de Atendimento à Mulher, regulamentado pelo decreto nº 7.393/2010, embora exista desde 2005. O disque 180 tem por objetivo oferecer ajuda as mulheres recebendo denúncias de violências sofridas. É uma ferramenta de proporções nacional e gratuita. Trata-se ainda de um canal de orientação dos direitos femininos, onde, a saber, são divulgadas as principais leis vigentes a favor das mulheres, instruindo-as a buscar ajudas em outras fontes disponibilizadas conforme suas respectivas demandas.

De acordo com o Relatório Anual Socioeconômico da Mulher de 2014, a Central de Atendimento à Mulher registrou os seguintes dados:

A violência física resultou ser o tipo de violência mais frequente entre os relatos de violência registrados pela Central de Atendimento à Mulher, correspondendo a mais de 54% dos relatos computados em 2013. Os índices de violência física são seguidos por aqueles referentes à violência psicológica, representando 30% dos relatos registrados, e à violência moral, equivalente a 10,4% dos relatos. Os dados da Central de Atendimento à Mulher - Ligue 180 revelam que os agressores eram os companheiros e ex-companheiros das vítimas em mais de 69% dos relatos de violência. Embora haja o registro de violências cometidas no âmbito de relações homoafetivas, a quase totalidade dessas agressões (99,5%) foram cometidas em um contexto de relacionamento heterossexual (BRASIL, 2015 b, p. 38).

A central vem atuando ainda como uma importante fonte de dados para a avaliação do quadro de violência, bem como para a criação de novas estratégias de enfrentamento dessa realidade apresentada. As informações são monitoradas por unidade federal e atualizadas mensalmente.

Em observância às legislações em curso, identificamos que a Lei 10.778/2013 estabelece a notificação compulsória do caso de violência contra a mulher que for atendida em serviços de saúde, públicos ou privados, em todo o território nacional:

A notificação compulsória dos casos de violência de que trata esta lei tem caráter sigiloso, obrigando nesse sentido as autoridades sanitárias que a tenham recebido.

Parágrafo único. A identificação da vítima de violência referida nesta Lei, fora do âmbito dos serviços de saúde, somente poderá efetivar-se, em caráter excepcional, em caso de risco à comunidade ou à vítima, a juízo da autoridade sanitária e com conhecimento prévio da vítima ou do seu responsável (BRASIL, 2013).

Em casos da vítima buscar socorro médico, a lei nº 12.845, de 1º de agosto de 2013 Dispõe sobre o atendimento obrigatório e integral de pessoas em situação de violência sexual:

Art. 1º Os hospitais devem oferecer às vítimas de violência sexual atendimento emergencial, integral e multidisciplinar, visando ao controle e ao tratamento dos agravos físicos e psíquicos decorrentes de violência sexual, e encaminhamento, se for o caso, aos serviços de assistência social.

Art. 2º Considera-se violência sexual, para os efeitos desta Lei, qualquer forma de atividade sexual não consentida.

Art. 3º O atendimento imediato, obrigatório em todos os hospitais integrantes da rede do SUS, compreende os seguintes serviços:

- I - diagnóstico e tratamento das lesões físicas no aparelho genital e nas demais áreas afetadas;
- II - amparo médico, psicológico e social imediatos;
- III - facilitação do registro da ocorrência e encaminhamento ao órgão de medicina legal e às delegacias especializadas com informações que possam ser úteis à identificação do agressor e à comprovação da violência sexual;
- IV - profilaxia da gravidez;
- V - profilaxia das Doenças Sexualmente Transmissíveis - DST;
- VI - coleta de material para realização do exame de HIV para posterior acompanhamento e terapia;
- VII - fornecimento de informações às vítimas sobre os direitos legais e sobre todos os serviços sanitários disponíveis (BRASIL, 2013).

Em março de 2015, por meio da Lei nº 13.104, o Código Penal-Decreto Lei 2.848/1940, tem a redação do artigo 121 alterada e passa a “prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio” (BRASIL, 2015), no art. 1º da Lei 8.072/1990, a Lei de Crimes Hediondos passa a incluir o feminicídio⁴.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para entendermos a representação da mulher na sociedade, nos utilizamos da análise dos documentos oficiais tendo como recorte temporal o período republicano. A inferiorização da mulher em relação ao homem é histórica e encontra respaldo legal para sua perpetuação. Por um tempo o homem intentou utilizar a biologia a seu favor. Nem mesmo a ciência foi capaz de justificar a supremacia do sexo masculino sobre o feminino.

⁴ Homicídio de mulheres em razão de violência doméstica ou em contexto de discriminação.

A busca por igualdade de direitos configurou-se em um longo período e mesmo hoje com o aumento de sua escolaridade e já inserida no mercado de trabalho é possível observar que há disparidades salariais para o exercício de mesmas funções. A esse respeito, disserta Beauvoir:

Economicamente, homens e mulheres constituem como que duas castas; em igualdade de condições, os primeiros têm situações mais vantajosas, salários mais altos, maiores possibilidades de êxito do que suas concorrentes recém-chegadas. Ocupam na indústria, na política, etc., maior número de lugares e os postos mais importantes (BEAUVOIR, 2016, p. 17).

No quesito salário, homens também seguem à frente das mulheres. Se num dado momento histórico importava-lhe o *status* de ser líder em relação à mulher, atualmente buscam-se outras formas veladas ou não de manter a mulher numa posição abaixo, a exemplo, inferiorizando seus rendimentos e assim diminuindo sua capacidade de autonomia e subsistência.

A igualdade entre os sexos pode até configurar-se como um marco juridicamente, contudo conforme dados apontados ao longo do estudo, a assimetria entre os gêneros ainda é uma realidade. Como se vê, até meados do século passado a mulher era legalmente considerada incapaz, sendo gerida pelas ações e decisões do marido. A mulher se quer tinha direito a voto no Brasil.

Em análise aos recentes documentos legislativos datado desse século, observamos que algumas leis e decretos não propriamente articulam-se a favor do desenvolvimento, visibilidade e valorização da mulher, nem mesmo garantem formas mais igualitárias entre homens e mulheres. O que observamos é que tais legislações referem-se a mecanismos de proteção frente as práticas de violência exercidas por homens em diferentes posições e cenários: no ambiente doméstico, nas ruas, no trabalho. Tratam-se, pois, de instrumentos normativos destinados a homens, partindo sempre das suas condutas de violência para com as mulheres. Assim, o presente estudo não nega a importância dos movimentos e avanços logrados até o presente, contudo

sinaliza que a representação social da mulher ainda é construída tendo a figura masculina como referência. Consideramos, pois, importante incluir a formação dos homens na pauta de política a favor das mulheres.

REFERÊNCIAS

- ALTMAN. M. Hoje na História: Começa a ser vendida a primeira pílula anticoncepcional. São Paulo, 2013. Disponível em <[http://operamundi.uol.com.br/conteudo/historia/28670/hoje+na+historia+1960 +%96+comeca+a+ser+vendida+a+primeira+pilula+anticoncepcional+.shtml](http://operamundi.uol.com.br/conteudo/historia/28670/hoje+na+historia+1960+%96+comeca+a+ser+vendida+a+primeira+pilula+anticoncepcional+.shtml)>. Acesso em 27 jun 2017
- BEAUVOUR, S. *O segundo Sexo: Fatos e Mitos*. 4^a Ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 2016.
- BRASIL. Decreto nº 181, de 24 de Janeiro de 1890. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-181-24-janeiro-1890-507282-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 13 jul 2017
- _____. Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932. Diário Oficial da União. Ano 1932, Página 3385, fev. 1932. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro-1932-507583-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 06 jul 2017
- _____. Decreto Lei 1.764 de 10 de novembro de 1939. Câmara Legislativa Brasileira. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1764-10-novembro-1939-411509-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 20 jul 2017.
- _____. Decreto Lei n º 2848 de 07 de dezembro de 1940. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, D.F. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10627547/artigo-107-do-decreto-lei-n-2848-de07-de-dezembro-de-1940>>. Acesso em 03 jul 2017
- _____. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do Ensino Secundário. Poder Legislativo, Brasília, D.F. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 04 jul 2017
- _____. Lei nº 4.121 - de 27 de agosto de 1962. Diário Oficial da República Federativa do Brasil de 3/9/62. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4121.htm>. Acesso em 20 jun 2017

_____. Lei nº 6.515. Brasília, 26 de dezembro de 1977. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6515.htm>. Acesso em 10 jun 2017

_____. Lei Nº 12.015. Brasília, 7 de agosto de 2009. 188º da Independência e 121º da República. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12015.htm>. Acesso em 26 jul 2017

_____. Lei nº 13.104, 09 de março de 2015. Brasília. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm>. Acesso em 29 jul 2017

_____. Brasil. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Relatório Anual Socioeconômico da Mulher. 1ª Impressão. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres. 2015b. Disponível em <http://www.spm.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/publicacoes/2015/livro-raseam_completo.pdf>. Acesso em 29 jul 2017

_____. Lei 10.778, 24 de novembro de 2013. Brasília. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.778.htm>. Acesso em 29 jul 2017

DUARTE, C. L.; ASSIS, E. de; BEZERRA, P. C. (Org's.) *Gênero e representação na literatura brasileira*. Belo Horizonte: Pós-graduação em Letras e Estudos Literários/UFMG, 2002.

GALEANO, E. *De pernas pro ar*. A escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 2005.

FARIA, L. *Ideologia e utopia nos anos 60: Um olhar feminino*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

FOUCALT, M. *A ordem do discurso*. 5ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

KAWABATA, Y. *A casa das belas adormecidas*. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

NAÇÕES UNIDAS. Carta das Nações Unidas, de 26 de junho de 1945. São Francisco. Disponível em <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/onu-carta.html>>. Acesso em 07 jul 2017

Organização Internacional do Trabalho. Igualdade de Remuneração de Homens e Mulheres Trabalhadores por Trabalho de Igual Valor. 1951. Disponível em <<http://www.oitbrasil.org.br/node/445>>. Acesso em 08 jul 2017

SCOTT, J. W. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. *Educação e realidade*. Porto Alegre. Vol. 20, nº 2, pp 71-99, julho-dezembro/1995.

SOIHET, R. História, mulheres, gênero: Contribuições para um debate. In: AGUIAR, N. (org.). *Gênero e Ciências Humanas: Desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres*. Rio de Janeiro: Record Rosa dos tempos, 1997. P. 95-114.

RESISTÊNCIAS NAS MÍDIAS A COMUNICAÇÃO SOCIALIZADA: UMA BREVE HISTÓRIA DAS RÁDIOS LIVRES E COMUNITÁRIAS NO BRASIL

Marcus Alexandre de Pádua Cavalcanti¹
UNIGRANRIO

Resumo

Este artigo tem como objetivo, refletir sobre a influência do movimento italiano nas rádios livres no Brasil. Destacaremos principalmente o papel da Radio Alice de Bolonha por ter sido a rádio mais importante nesse processo. Destaca-se também nesse estudo, a grande influência teórica do militante das rádios livres Félix Guattari para a difusão desse movimento, principalmente na metade dos anos 80, quando foram lançadas suas primeiras sementes, e como hoje ele atinge praticamente todo o país. Nesse sentido, pretende-se apontar alguns momentos distintos da experiência das rádios livres e a inserção das rádios comunitárias no Brasil. Abordaremos ainda o papel da Rádio Novos Rumos, localizada no município de Queimados, na Baixada Fluminense, pelo fato dela ser considerada a primeira rádio comunitária do país.

Palavras-chave: rádios livres e comunitárias; rádio Alice; Félix Guattari

¹ Graduado e Especialista em Filosofia - Mestre em Letras e Ciências Humanas - UNIGRANRIO.
marcus_nathan1203@homail.com

RESISTANCE IN THE MEDIA

**THE SOCIALIZED COMMUNICATION: A BRIEF HISTORY OF FREE
AND COMMUNITY RADIO IN BRAZIL**

Abstract

This article aims to reflect on the influence of the Italian movement on free radios in Brazil. Particularly highlight the role of Radio Alice in Bologna for having been the most important radio this process. Also stands out in this study, the vast theoretical influence of militant of free radio Félix Guattari for spreading this movement, especially in the mid-80s, when they were released their first seeds, and how he now reaches virtually every country. Accordingly, it is intended to point out a few different times the experience of free radio and the inclusion of community radios in Brazil. Also discuss the role of Radio Novos Rumos, located in the municipality of Queimados, in Baixada Fluminense, the fact that it is considered the first community radio station in the country.

Keywords: free and community radio; Alice radio; Félix Guattari

INTRODUÇÃO

Para situar os fenômenos da alternatividade na radiodifusão no país, tratar-se-ão de alguns fatos históricos que aconteceram no contexto mundial, e que foram decisivos para a formação do modelo brasileiro de rádio alternativo. Pode-se perceber que a origem desse movimento no Brasil está ancorado nas experiências das rádios livres europeias. Para uma melhor compreensão desse acontecimento, verifica-se a grande relevância lograda pela a Radio Alice de Bolonha (Itália), que teve um papel fundamental na eclosão desse movimento. Alice iniciou suas atividades em janeiro de 1976 no cume de movimentos políticos e culturais contestatórios. Essa rádio teve como objetivo invadir o monopólio estatal das telecomunicações, através de transmissões de rádios ilegais ou não autorizadas.

A história das rádios livres no Brasil reflete e dá continuidade à luta pelas rádios livres na Itália e na França nos anos 70 e 80. Neste trabalho, serão citadas algumas experiências do surgimento dessas rádios no país, como a Rádio Sociedade do Rio Grande do Sul, a Radio Paranóica do Espírito Santo, a Rádio Xilik, em São Paulo, que nascem com a pretensão de chamar a atenção do público para questões como a democratização da comunicação e liberdade de expressão, divulgando dessa forma o ideário das autênticas rádios livres.

. Seguindo ainda a análise do fenômeno das rádios livres no país, torna-se necessário mencionar um dos principais teóricos que trabalhou na divulgação das rádios livres europeias no Brasil, que é o filósofo francês Felix Guattari, que, entusiasmado com o movimento, fez palestras a respeito do assunto na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) para estudantes e professores durante suas visitas ao país, em 1982 e 1985.

O artigo também fará uma abordagem sobre a Rádio Novos Rumos, que é considerada por muitos como a primeira experiência formal de rádio comunitária do país. Localizada no município de Queimados/RJ, ela encontra-se no ar desde fevereiro de 1991. No contexto da criação da rádio Novos Rumos, o movimento pela democratização da comunicação se enriqueceu muito. Ficou claro que a rádio contribuiu para este movimento, tornando-se uma referência

histórica. Também reconhecida na academia por diversos estudantes e pesquisadores, servindo de base para seus trabalhos, monografias e dissertações sobre a comunicação no país.

O MOVIMENTO DE CONTESTAÇÃO DAS RÁDIOS LIVRES

As rádios livres podem ser consideradas como um dos frutos amadurecidos do Maio de 68, movimento contestatório dos estudantes e operários franceses, logo espalhado por toda a Europa e que lança as sementes para o surgimento das primeiras rádios livres. No entanto, é na década de 70 que as rádios livres têm seu melhor momento, colocando em xeque o conteúdo das rádios oficiais e conseguindo dar voz a vários setores sociais, que até então não possuíam um canal legítimo de expressão.

As rádios livres representam, antes de qualquer outra coisa, uma utopia concreta, suscetível de ajudar os movimentos de emancipação desses países a se reinventarem. Trata-se de um instrumento de experimentação de novas modalidades de democracia, uma democracia que seja capaz não apenas de tolerar a expressão das singularidades sociais e individuais, mas também de encorajar sua expressão, de lhes dar a devida importância no campo social global (GUATTARI, 1986, p.10).

O movimento de rádios livres europeias tem entre suas preocupações fundamentais dar voz a todos aqueles que não podem se expressar nos grandes meios de comunicação. A intenção é fazer com que o rádio seja um canal democrático de comunicação, no qual esta se realize num processo dialógico, numa profunda interação com o ouvinte, que deixa de ser um consumidor passivo, para participar de forma ativa da troca de informações.

ONDE TUDO COMEÇOU

As primeiras rádios livres surgem na Europa, mais precisamente na Itália em 1975. O principal objetivo era acabar com a concentração do setor de telecomunicações nas mãos do Estado Italiano. Vivendo em um estado

ditatorial, as rádios livres estimularam as pessoas a passar da situação de simples ouvintes para agentes ativos de seus discursos. Eles ainda pregavam que a comunidade deveria colocar no ar as suas ideias, sem precisar pedir autorização do estado para isso.

Desde o início, as rádios alternativas ao monopólio se aglutinaram em dois núcleos. De um lado, aquelas que tinham interesses comerciais, que visavam à exploração de publicidade e à transformação do rádio num negócio rendoso, como era nos Estados Unidos. Nessa perspectiva empresarial, a Rádio Milano Internazionale aparece como o melhor exemplo. De outro lado, porém, o desafio ao monopólio abriu espaço para uma experiência radiofônica absolutamente inédita, dirigida para uma autêntica gestão alternativa da informação e para o exercício direto da democracia, através de sua ligação com movimentos sociais contestatórios. Esta última estava quase sempre relacionada com as novas esquerdas ou com grupos de natureza político-cultural que não mais se encaixavam nos velhos partidos (MACHADO; MAGRI; MASAGRÃO, 1997, p.63).

Nas rádios italianas era possível manter os ouvintes informados sobre concentrações, greves e manifestações e dar em primeira mão, as notícias dos diversos movimentos reivindicatórios. A maioria das rádios italianas operava em esquema de autogestão e eram mantidas por meio de contribuições dos colaboradores e simpatizantes. A resposta do Estado às rádios ilegais era também diferenciada. Havia um clima de tolerância em relação às emissoras comerciais, enquanto que aquelas que discordavam do modelo político eram reprimidas em seus diversos movimentos reivindicatórios.

No ápice de repressão às rádios livres "atravessadas" no movimento social, a empresa de navegação aérea Alitalia introduziu uma polêmica ridícula, baseada no argumento de que as emissões clandestinas estavam provocando interferências nos aparelhos de comunicações de bordo, durante a operação de aterrissagem. Essa polêmica logo foi engrossada pelas forças conservadoras do país, que começaram a presagiar as rádios livres entrando nas faixas da polícia, das ambulâncias, dos bombeiros e provocando uma catástrofe urbana. O pânico era artificialmente produzido para manipular a opinião pública, pois jamais aconteceu acidente algum devido a emissões radiofônicas (MACHADO; MAGRI; MASAGRÃO, 1997, p.65).

Félix Guattari, no texto *Micropolíticas, Cartografias do Desejo*, traça uma visão bem humorada do movimento italiano e de como este foi o primeiro passo para a eclosão de rádios em outros países:

No inicio era apenas uma minoria: o pessoal das rádios livres era um bando de loucos, um pouco como Dom Quixote atacando o grande monopólio. Era espantoso. É como se as pessoas aqui resolvessem agora ir atacar um quartel. Rapidamente, o fenômeno ganhou uma força incrível, produzindo um impacto sobre a grande mídia, como se esse ato de ilegalidade tivesse criado uma rachadura no edifício do monopólio. Parece que, de repente, implantou-se uma dúvida sobre a legitimidade desse monopólio. É como se uma vidraça, já trincada, se partisse totalmente sob o impacto de um simples pedregulho. Esquematicamente, as etapas foram as seguintes: esse pequeno grupo de camaradas, diretamente inspirados pelos italianos (mais que inspirados, pois os materiais italianos eram, basicamente, o que mais se utilizava), viu sua iniciativa estender-se rapidamente para toda a França. Muitas vezes, duas ou três pessoas colocavam os equipamentos em uma cozinha e começavam a emitir. Entre os grupos que se formavam, alguns eram folclóricos e insignificantes. Outros, pelo contrário, eram muito importantes desde o inicio. Por exemplo, o grupo Fessenheim, na Alsácia, equipou-se com material móvel e começou a emitir em três línguas: o francês, o alemão e a língua local. A repressão nunca conseguiu captura-los: provavelmente, passavam de uma montanha para outra. Em seguida, apareceram os grupos militantes, não profissionais. Em primeiro lugar vieram os ecologistas e os fanáticos do rádio. Depois vieram os militantes de bairros, como os de Saint Denis (subúrbio de Paris), que inventaram um modelo de rádio que imediatamente se tornou muito significativo. Eles estavam ligados a tudo o que se passava no bairro - onde, aliás, havia muitos trabalhadores imigrantes. As pessoas então vinham pessoalmente na rádio contar o que se passava, denunciar nominalmente seu Fulano ou Dona Sicrana. Eles emitiam dia e noite - principalmente à noite, porque nesse momento não há concorrência, e a mídia menor se torna maior. Isso desencadeou uma repressão e, ao mesmo tempo, uma reação contra a repressão, uma intensa mobilização por parte de juristas e intelectuais. Houve então um fenômeno de "bola de neve": quanto mais se reprimia as rádios livres, mais elas se desenvolviam. (...) Portanto, progressivamente, esse fenômeno, que no inicio era insignificante, fez florescer toda uma série de contradições entre o aparelho esclerosado das rádios estatais e as outras rádios; e, por outro lado, no nível que eu classificaria como molecular, entre um modelo de

escuta previsível e essa coisa que se começava a ouvir e que era mutante. (GUATTARI, 1986)

RÁDIO ALICE - A ORIGEM DO MOVIMENTO

Na Itália, em 1972, os meios de comunicação estão sob forte monopólio estatal, representado pela RAI - Radio-Audizione Italiana, controlado politicamente pela Democracia Cristã, que governa o país em aliança com o PCI - Partido Comunista Italiano. A partir de uma discussão sobre a privatização da TV a Cabo, a democratização da comunicação alcança domínio público e a população passa a exigir a descentralização e a desburocratização da RAI, além do seu controle através de uma comissão parlamentar de fiscalização. Como resultado, é aprovada a sentença de 9 de julho de 1974, que declara anticonstitucional a gestão antipluralista da informação estatal. É o impulso para que as rádios livres começem a ocupar espaços no dial da FM italiana.

Não se pode falar do movimento de rádios livres italiano sem que se passe pela história da Rádio Alice, talvez a rádio mais famosa de todo o movimento. Ao mesmo tempo que conseguiu criar uma nova linguagem no rádio, também foi uma das que mais obtiveram popularidade e participação dos ouvintes, no período em que esteve no ar, de janeiro de 1976 a março de 1977, na cidade de Bolonha. O movimento Alice agencia vozes, práticas, subjetividades. Contesta todas as separações hierarquizantes, a ponto de praticar uma economia própria: repudia o trabalho disciplinado, incentiva o absenteísmo, põe em cena a auto redução da exploração capitalista (troca etiquetas de preços e/ou roubo de produtos no comércio). Sendo Bolonha uma cidade tradicionalmente comunista, seu prefeito não admite perder o controle de tão preciosa infraestrutura: acusa os “alicianos” de conspiradores e manda invadir a cidade com carros blindados. Alice responde em rede: “Conspirar quer dizer respirar junto, e é disso que somos acusados; eles querem nos impedir de respirar...” (GUATTARI, 1981, p. 59).

A saga da Rádio Alice só pode ser compreendida a partir do momento que se conhece a realidade italiana após 1968, quando todas as reivindicações

estudantis e operárias converteram-se, nos anos 70, em vários segmentos específicos de lutas, as chamadas “autonomias”, palavra genérica para designar na Itália os núcleos dotados de singularidades. Assim, há um núcleo que luta por melhores condições de vida no bairro, outro cujo interesse é a juventude, outro formado apenas por mulheres, outro que cuida do meio ambiente, outro de minorias sexuais, raciais etc.

A emissora, que emitia para Bolonha, foi criada por um grupo de intelectuais denominado Colletivo A/Traverso. Alice significava para muitos a representação simbólica de um absurdo que deveria vir à superfície no país das maravilhas, numa clara alusão à obra de Lewis Carroll. Já na sua primeira emissão, avisava aos mais desatentos:

Rádio Alice emite: música, notícias, jardins em flor, conversas que não vêm ao caso, inventos, descobrimentos, receitas, horóscopos, filtros mágicos, amor, partes de guerra, fotografias, mensagens, massagens e mentiras (ECO, 1981, p.223).

As citações preferidas da rádio incluíam, entre outros, Marquês de Sade, Maiakovski, Mandrake (o herói de histórias em quadrinhos), Artaud e até mesmo um certo Guattareuze, ou seja, um herói cujo nome é a mescla dos nomes dos filósofos Guattari e Deleuze. O mosaico da programação da emissora permanecia nas músicas. Numa mesma hora era possível ouvir “Satisfaction”, dos Rolling Stones, marchinhas regionais e “O Barbeiro de Sevilha”, de Rossini. Quanto ao ouvinte, este era provocado a todo instante: “Alice transmite de tudo aquilo que você queria e aquilo que você não queria ouvir, aquilo que você pensou e aquilo que você pensou em pensar, especialmente se você vier até aqui dizê-lo”².

Por tudo isso, a Rádio Alice teve sérios problemas com o prefeito comunista de Bolonha, que a perseguiu sem tréguas, até que conseguiu fechá-la de vez e prender alguns de seus animadores. O estopim deu-se nos conflitos de rua que ocorreram na cidade em 1977, principalmente nos dias 11, 12 e 13 de março, quando Bolonha passava por uma verdadeira guerrilha urbana.

² CARRIERI, André. “Alice”. *Folha de S. Paulo*, 12 mar. 1987. Caderno A-41.

Alice transmitia os conflitos praticamente ao vivo, com intervenções de vários ouvintes via telefone, que informavam sobre a luta entre os policiais e os estudantes. Além de informar onde estavam ocorrendo os confrontos, a rádio incitava os moradores de Bolonha a reagir contra a repressão. O prefeito considerou essas intervenções verdadeiras ameaças à ordem e decretou o fechamento da rádio, que foi transmitido até o último minuto, quando os policiais invadem os estúdios da Alice e calam sua voz: A Alice também é acusada de ser aparelho das Brigadas Vermelhas. Segundo Dario Monferini, integrante da Rádio Europe, uma rádio privada local da Itália, a Rádio Alice foi a verdadeira voz livre do movimento estudantil italiano e não teve contato com o grupo terrorista. "Muito provavelmente o argumento das Brigadas Vermelhas foi utilizado pelos serviços secretos da Itália para dar a impressão de que havia um complô para derrubar o governo democrático".

O poder de Estado considerou intolerável a intervenção da Rádio Alice nos acontecimentos e, no dia 12 de março, por ordem expressa do prefeito Zangheri, a emissora foi invadida por tropas policiais e os seus articuladores, presos e processados. A invasão foi reportada ao vivo até o último momento. Silenciada, Alice se transformou em um mito, e o seu exemplo fez florescer outras incontáveis alices dentro e fora da Itália (...) (MACHADO; MAGRI; MASAGRÃO, 1997, p. 70)

A ORIGEM DAS RÁDIOS LIVRES NO BRASIL

As rádios livres européias influenciaram profundamente o movimento brasileiro, principalmente na metade dos anos 80, quando foram lançadas suas primeiras sementes, e hoje ele atinge praticamente todo o país. Uma das principais personalidades a divulgar as rádios livres europeias no Brasil foi o filósofo francês Felix Guattari, que, empolgado com o movimento, fez palestras a respeito do assunto na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), durante sua visita ao país, em 1982. Na segunda visita de Guattari ao Brasil, em 1985, ele reúne cerca de seiscentas pessoas interessadas em conhecer a sua opinião sobre o assunto e detalhes de sua experiência com as rádios livres.

Guattari empolga, fazendo boa parte dessas pessoas sair da reunião com intenções de montar uma rádio livre

O surgimento das rádios livres no cenário brasileiro, marcado essencialmente pela adoção da alternatividade em contraponto à organização unilateral dos meios massivos, representou uma forma de protesto contra a hegemonia do veículo na busca por acessibilidade:

As rádios livres, mesmo que algumas possam ter sido decorrência de aventuras sem maiores pretensões políticas, são, no conjunto, um protesto contra a forma de acesso aos instrumentos massivos e uma tentativa de conquistar a liberdade de expressão a qualquer preço (PERUZZO, 1998, p.245).

As rádios livres no Brasil possuem alguns momentos distintos em sua história. O primeiro momento das rádios livres brasileiras é composto de dois casos isolados de pessoas que praticaram a radiodifusão sem permissão oficial, pelo simples prazer de fazer rádio e sem nenhuma intenção subversiva no ato. De acordo com Marisa Meliani (1989), em 1931 o publicitário Rodolfo Lima Artensen, com a ajuda de um amigo, colocou no ar, em Rio Grande de São Pedro (RS) a primeira emissora de rádio da cidade. A iniciativa fez tanto sucesso que acabou sendo oficializada, transformando-se na Rádio Sociedade do Rio Grande do Sul.

O segundo registro é de 1971, em Vitória (ES). Vivia-se em plena ditadura militar e, por isso, a história não teve um final tão feliz quanto à do publicitário gaúcho. Tudo começou quando Eduardo Luiz Ferreira Silva, de 16 anos, apaixonado por eletrônica, desmonta um aparelho de rádio, remontando-o em seguida em forma de um transmissor à válvula de 15 watts. Surge a Rádio Paranóica.

Eduardo põe a rádio no ar com a ajuda de seu irmão. As emissões atingem as imediações do local em que estava instalado o transmissor (no banheiro do bar do pai dos rapazes, que nem sabia da existência da rádio dos filhos). Eduardo decide aumentar a capacidade do transmissor para 300 watts, e assim

consegue atingir toda a cidade, concorrendo com as duas emissoras oficiais de Vitória, tornando a Paranóica muito famosa.

A gente tocava música, metia o pau nos comerciantes que roubavam no peso, reclamava da prefeitura... A gente era tão bobo, tão inocente com o que fazia, que até dava o telefone do bar. Não sabia que era proibido. (MELIANI, 1995, p.105)

Mas os dois irmãos foram denunciados, acusados de subversão, quando a rádio completava apenas seis dias de emissão. Eduardo teve a casa toda vasculhada e quebrada, e o bar foi destruído. Ele foi preso junto com seu pai (o irmão conseguiu fugir), mas foi logo liberado. Seu pai, semianalfabeto, só conseguiu ser solto depois de três dias. Em 1994, Eduardo conseguiu ter acesso ao seu processo e descobriu que a sua rádio foi acusada, por um famoso jornalista de Vitória, de ser “uma armação dos comunistas para desestabilizar o regime”

Consideradas como as primeiras rádios livres brasileiras, as emissoras sorocabanas foram aos poucos chamando a atenção na cidade durante a primeira metade dos anos 80, mais como hobby do que como um movimento nascido de causas político-contestatórias. O nível de industrialização de Sorocaba, os inúmeros técnicos em eletrônica e a falta de locais de diversão para os jovens de baixa renda foram motivos suficientes para o avanço das rádios livres no local.

Alguns adolescentes, cansados de ouvir a programação pasteurizada das FMs comerciais, descobrem que podem fazer suas próprias rádios com a ajuda dos componentes eletrônicos certos. A primeira rádio ilegal de Sorocaba, cujas transmissões atingiam apenas um quarteirão, chamou-se Spectro e foi ao ar em 1976 (seis anos antes do *boom* de Sorocaba) pelas mãos de um adolescente de 14 anos.

O mesmo garoto montou outro transmissor, em 1980, que dessa vez atinge 10 km. Já no final de 1981, Sorocaba possui mais seis rádios: junto com a Spectro, também transmitem as rádios Estrônio 90, Alfa 1, Colúmbia, Fênix, Star e Centauros (esta última troca o nome para Voyage e mescla-se com a

Spectro, nascendo assim a Spectro Voyage Clandestina - SVC, uma das mais famosas rádios livres de Sorocaba). Em 1982, estão no ar, oficialmente, 43 emissoras, mas há informações de que mais de 100 rádios transmitiam na época.

As rádios livres de Sorocaba incentivam o surgimento de outras experiências. E na cidade de São Paulo que surge a mais famosa de todas as rádios livres brasileiras da década de oitenta: a Rádio Xilik, que transmite pela primeira vez em julho de 1985.

Radio Xilik. Radio Livre urgente, em 106.4 mHz, aberta a todos, exceto a generais ativos e passivos, senhoras de Santana, falsários, mamães que dizem sempre mentirinhas, falocratas, crianças que falam sempre a verdade, demagogos e juizes evangélicos (MELIANI, 1995, p.52).

Organizada por estudantes da PUC-SP, a Xilik inaugura uma proposta de radio livre engajada no movimento pela democratização dos meios de comunicação. As diferenças entre esta experiência e as experiências de Sorocaba, é que a Xilik é mais politizada. Ela não apoia apenas a possibilidade de qualquer um poder ter a sua radio no ar, mas defende que este veículo de comunicação deve ser apropriado principalmente pelos movimentos sociais organizados. São os ideais das rádios livres europeias que chegam ao Brasil através da Xilik.

A Xilik leva a ideia da radio livre a uma parcela da população considerada 'formadora de opinião'. Insistindo na prática da desobediência civil, ela rechaca as iniciativas de legalização, que considera a reprodução do controle sobre a comunicação. Para o grupo, é impossível normatizar o desejo e a radio livre deve continuar a atravessar a comunicação oficial indefinidamente porque é esta a sua verdadeira função dentro da democracia" (MELIANI, 1995, p.53).

O sucesso da Xilik se deveu em grande medida através de sua defesa pelo direito à transmissão, principalmente aos movimentos sociais organizados. A rádio Xilik transmite ao vivo em 1986, uma palestra do psicanalista francês Félix Guattari, também militante do movimento de rádios livres. Essa transmissão foi importante porque compartilhou com mais de seiscentas pessoas as ideias

defendidas por Guattari, mas também levou até o pensador, a situação dos meios de comunicação no Brasil e o movimento nacional de rádios livres. Dessa relação surgem contribuições importantes, provenientes da experiência própria de Guattari com as rádios livres na Europa, além de sua análise para o caso brasileiro, alertando movimento para o problema da institucionalização e o perigo da partidarização das rádios livres em contraposição a sua função social. Esta análise, de certa forma previu os rumos que o movimento de rádios tomariam a partir dos anos 90 no Brasil.

A rádio também promove várias campanhas, como ensinar a população a remarcar os preços nos supermercados, durante o Plano Cruzado: “Já que eles remarcam tudo, peguem os selos mais baratos e coloquem nos produtos mais caros” (MELIANI, 1995, p.78); plantar maconha em casa, quando ainda nem se falava na desriminalização do uso da erva; entrar pela porta de trás do ônibus, afinal “o ônibus é um dever do Estado e um direito do cidadão” (idem, p.79).

A Xilik resolve por si sair do ar, mas o grupo continua defendendo seus ideais participando de palestras, publicando artigos e o livro “*Rádios Livres, a reforma agrária no ar*”, popularizando no Brasil a questão da democratização dos meios de comunicação. Neste momento são mais de 50 rádios operando, incentivadas pela Xilik. Há rádios que surgem em hospitais psiquiátricos, rádios que surgem de núcleos do PT, mas com autonomia e procurando novas formas de experimentação. O movimento em São Paulo é tão fecundo que extrapola o estado, chegando ao Rio de Janeiro em 1986 e dali para todo o Brasil. (MELIANI, 1995).

RÁDIO NOVOS RUMOS NA BAIXADA FLUMINENSE - A PRIMEIRA RÁDIO COMUNITÁRIA DO PAÍS

A comunicação comunitária é a comunicação da e para as comunidades, para grupos geralmente excluídos diretamente da midiatização pelos meios de comunicação de massa tidos como convencionais (rádios, TVs, portais, jornais e revistas).

As rádios comunitárias são hoje um tipo de mídia de maior representação em grupos mais segmentados em termos de abrangência midiática. Essas rádios atuam principalmente enfocando assuntos das comunidades, dos grupos marginalizados, dos grupamentos e segmentos sociais não contemplados pelas mídias tidas como convencionais. Tais emissoras devem promover informação, lazer, bem como instigar manifestações culturais, artísticas, folclóricas e atos que possam instigar o desenvolvimento comunitário, sem qualquer distinção.

Segundo o sitio do Ministério das Comunicações uma emissora de rádio comunitária:

É um tipo especial de emissora de rádio FM, de alcance limitado a, no máximo, 1 km a partir de sua antena transmissora, criada para proporcionar informação, cultura, entretenimento e lazer a pequenas comunidades. Trata-se de uma pequena estação de rádio, que dará condições à comunidade de ter um canal de comunicação inteiramente dedicado a ela, abrindo oportunidade para divulgação de suas idéias, manifestações culturais, tradições e hábitos sociais. A rádio comunitária deve divulgar a cultura, o convívio social e eventos locais; noticiar os acontecimentos comunitários e de utilidade pública; promover atividades educacionais e outras para a melhoria das condições de vida da população. Uma rádio comunitária não pode ter fins lucrativos nem vínculos de qualquer tipo, tais como: partidos políticos, instituições religiosas etc (MC, 2007).

Ainda, segundo o sitio do Ministério das Comunicações (MC, 2007), só podem se candidatar para pleitear uma emissora de rádio comunitária fundações e associações comunitárias sem fins lucrativos, legalmente constituídas e registradas, com sede na comunidade a ser abrangida pela emissora e que pretendem realizar o serviço, cujos dirigentes sejam brasileiros natos ou naturalizados há mais de dez anos, maiores de 18 anos, residentes e domiciliados na comunidade. Tais instituições não podem de forma alguma ter ligações com outras instituições tipo: partidos políticos, instituições religiosas, sindicatos etc.

Atualmente as rádios comunitárias legalizadas do Brasil são regidas pela Lei 9.612, de 1998, regulamentada pelo Decreto 2.615 do mesmo ano.

A Lei 9.612, reza também que a estação de rádio comunitária deve operar com potência de transmissão irradiada máxima de 25 watts (equivalente a área de abrangência geográfica de um quilômetro quadrado) e ainda operar em frequência modulada (FM), com equipamento transmissor certificado pela ANATEL³.

Trata-se de radiodifusão sonora, em freqüência modulada (FM), de baixa potência (25 Watts) e cobertura restrita a um raio de 1km a partir da antena transmissora. Podem explorar esse serviço somente associações e fundações comunitárias sem fins lucrativos, com sede na localidade da prestação do serviço. As estações de rádio comunitárias devem ter uma programação pluralista, sem qualquer tipo de censura, e devem ser abertas à expressão de todos os habitantes da região atendida (MC, 2007).

No Brasil, há atualmente poucas rádios comunitárias legalizadas. O processo de concessão às rádios é lento e burocrático, de forma que há alguns meios que funcionam de maneira ilegal - Peruzzo (2006) contabiliza mais de 15 mil rádios na ilegalidade em 2005.

O grande número de emissoras funcionando ilegalmente - a maioria com pedidos de autorização cadastrados - se justifica pelas distorções no processo de concessão oficial. Há por parte do governo uma morosidade na legalização das rádios comunitárias, além de uma política de repressão àquelas em funcionamento sem a prévia autorização, como se as “comunidades” pudessem esperar dois ou três anos pela autorização (PERUZZO, 2006, p.186).

As rádios comunitárias podem ser consideradas como um outro momento das rádios livres, pelo menos no Brasil. Elas nascem a partir da organização das rádios livres como movimento e da disseminação destas entre as classes populares, que passam a fazer uso do rádio como veículo de entretenimento e organização social. As rádios comunitárias têm como preocupação fundamental

³ Anatel, Agência Nacional de Telecomunicações. Órgão regulador do Governo Federal, vinculado ao Ministério das Comunicações, que fiscaliza as rádios comunitárias do Brasil. Em cada estado o órgão tem uma delegacia que fiscaliza constantemente as emissoras comunitárias

possibilitar o acesso da comunidade ao rádio, para que o veículo seja um instrumento (meio, e não fim) de mobilização e conquistas populares dentro de determinada comunidade. Assim como foi transcrita a história da Rádio Alice, achamos por bem também contar a história da primeira rádio comunitária do Brasil, a Rádio Novos Rumos.

A importância de se destacar a Rádio Novos Rumos está no fato de ela ser considerada a primeira rádio comunitária do país. A rádio está localizada no município de Queimados -RJ, desde fevereiro de 1991. A rádio é administrada pelo Radioclube de Queimados, entidade sem fins lucrativos, e foi fundada oficialmente no dia 13 de abril do mesmo ano. A rádio é reconhecida pela lei municipal 173/95 de 22/05/95. A rádio opera sobre a frequência 101,7 FM, cobrindo num raio de cinco quilômetros, abrangendo 90% dos municípios de Japeri e Nova Iguaçu.

O site oficial da Rádio Novos Rumos, destaca a importância da rádio:

Muitas outras experiências populares em rádio foram realizadas antes da Novos Rumos, mas ela é de fato a primeira radiodifusora do país a ser administrada diretamente pela comunidade, com regras democráticas estabelecidas em seus estatutos, e a primeira a abrir espaço em sua programação para qualquer pessoa da comunidade, independentemente de qualquer condição política, filosófica, religiosa ou social. (www.vivafavela.com.br/radios/novosrumos)

Sebastião Santos, um dos fundadores da rádio, em palestra na Faculdade de Comunicação da UFJF, no ano de 1998, contou que o segredo da Novos Rumos foi a busca pela aproximação com a comunidade de Queimados. Foram chamados todos os movimentos organizados da cidade para participarem do Conselho da rádio, o que possibilitou também uma programação bastante variada e democrática.

O sucesso que a rádio alcançou desde o início de sua fundação e de transmissão, incomodou não só o governo local mas também os proprietários de emissoras comerciais. O episódio do fechamento relatado acima aconteceu no dia 15 de maio de 1991, seis dias após a inauguração pública que reuniu mais de duas mil pessoas no Ginásio do Queimados F. C., a Novos Rumos foi invadida

por fiscais do Dentel e agentes da Polícia Federal, que prenderam todos os equipamentos e suprimentos da emissora. A professora Cicillia Perruzzo fala da popularidade da Rádio Novos Rumos e de como a participação da comunidade foi decisiva para que a rádio se mantivesse no ar :

(...) surgida em dezembro de 1990 e inaugurada oficialmente em maio de 1991, em Queimados, município da Baixada Fluminense (RJ). A emissora com pouco tempo de funcionamento foi fechada por fiscais do Ministério das Comunicações e a Polícia Federal, sendo apreendidos o transmissor, a aparelhagem de audio e discos. Depois de várias tentativas de reabri-la, através da mobilização da comunidade que fez um abaixo assinado com dez mil assinaturas de habitantes do município e cem de apoio de parlamentares, e de lobby do Comitê pela Democratização da Comunicação do Rio de Janeiro junto ao Ministério das Comunicações, finalmente após o então Ministro, Sérgio Motta, ter se comprometido, em março de 1995, a formar uma comissão para elaborar uma proposta de regulamentação para as emissoras de baixa potência (...) (PERUZZO, 2005)

O site oficial da Rádio Novos Rumos diz que foram quatro anos de lutas com a rádio fora do ar. A população de Queimados fez inúmeras manifestações para que a rádio pudesse voltar a funcionar e sempre esperou que o governo federal se posicionasse a favor também das outras rádios comunitárias que surgiam. Depois de muitas brigas judiciais a rádio consegue a autorização para funcionar legalmente, como comenta seu presidente, Luiz Gonzaga:

Uma a semana depois de reinaugurada a rádio, em 22 de maio de 1995, foi promulgada a Lei Municipal Nº 173/95, de autoria do Ver. José Carlos Nunes de Paula, aprovada por unanimidade pela Câmara Municipal de Queimados, reconhecendo o Radioclube de Queimados como Entidade de Utilidade Pública. Em setembro 95, com apenas quatro meses no ar, uma pesquisa do IBOPE já apontava a Novos Rumos como a terceira mais ouvida na cidade, perdendo apenas para a Melodia FM e a Globo AM. (www.vivafavela.com.br/radios/novosrumos)

Porém, no dia 06 de maio de 1997, prestes a completar dois anos no ar, fiscais do Dentel (hoje, Anatel), acompanhados de agentes da Polícia Federal, fecharam a rádio Novos Rumos. Mas a resposta desta vez foi diferente: em

quatro dias foi feito um abaixo assinado com mais de cinco mil assinaturas com o apoio de entidades do próprio bairro, um documento assinado pelo prefeito e vereadores:

De posse dessa documentação e com o apoio da AMARC, FNDC, Abraço e Ar Livre, fomos ao Delegado do Ministério das Comunicações no Rio de Janeiro comunicar que a comunidade não aceitava o fechamento da rádio e que, diante desse fato incontestável, nós a reabriríamos. E assim, num domingo, dia das mães, 11 de maio de 97, a Novos Rumos voltou ao ar (www.vivafavela.com.br/radios/novosrumos).

Cicília Peruzzo afirma que o sucesso da Rádio Novos Rumos de Queimados se deve à estrutura democrática adotada pela rádio, em que todos da comunidade participam efetivamente da construção da programação: Ela explica:

Pelo estatuto a emissora garante a todo cidadão o direito a voz na programação. Conta com cem colaboradores e catorze funcionários. Tem um quadro de 781 sócios, que contribuem com R\$2,00 por mês, mas a sua principal fonte de receita são os comerciais e prestação de serviços para terceiros.(...) A emissora faz assembleia, de seis em seis meses, com todos os associados, da qual tiram as diretrizes globais de atuação, mas o seu dia a dia é conduzido por um conselho executivo, composto por cinco membros. Possui também um conselho de programação e um conselho de fundadores (PERUZZO, 2005).

Variedade e pluralidade são as marcas defendidas pela primeira rádio comunitária do Brasil:

Todas as religiões, todos os partidos políticos, todos os movimentos sociais... Todos estão na rádio. O espaço está sempre aberto para debates, entrevistas e comentários. Todos da comunidade tem direito a vez e voz. Todos falam, desde as autoridades até o mais humilde cidadão ou cidadã (www.vivafavela.com.br/radios/novosrumos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As lutas pela comunicação comunitária dessas emissoras não foram em vão, valendo-se da continuidade e da necessidade de novos exemplos para esse tipo de lutas em todo País. Quando Felix Guattari escreve seu prefacio para o livro *Rádios Livres a Reforma Agrária no Ar*, refere-se ao Brasil como um campo de possibilidades ainda abertas para as lutas de emancipação, porque a situação sócio-político desse pais não atingiu um grau de desenvolvimento capaz de absorver as centenas de milhões de pessoas marginalizadas em relação a economia dominante.

Ele faz um rápido diagnostico da situação europeia, onde os movimentos emancipadores foram submetidos a um temporário congelamento social, político e cultural. O movimento de rádios livres no Brasil, e particularmente diferente do movimento na Franca e na Itália, porque está intimamente ligado as particularidades de seu habitat. As rádios livres na sua versão europeia, que foram segundo esse autor “os últimos florões das revoluções moleculares que se sucederam aos movimentos de contestação dos anos 60” (MACHADO; MAGRI; MASAGRÃO; 1997, p.9), chegam aqui tardeamente e encontram a acolhida de um pais as vésperas de uma Constituição democrática e que se manifesta majoritariamente na forma dos novos movimentos sociais, autônomos, não institucionalizados, porem com afinidades múltiplas entre si e entre os partidos mais progressistas. Neste contexto Guattari prevê que os movimentos de rádios livres no Brasil podem vir a ter uma importância maior do que tiveram seus “pais” europeus em seus respectivos países, atuando como elemento aglutinador em aliança com os movimentos sociais.

REFERÊNCIAS

CARRIERI, André. *Alice*. Folha de S.Paulo, São Paulo, 12 mar. 1987. Caderno A-41.

ECO, Umberto. *Una nueva era en la libertad de expresión*. In: BASSETS, Lluís (ed.). De las ondas rojas a las radios libres. Barcelona, Ed. Gustavo Gili, 1981.

GUATARRI, Félix, ROLNIK, Suely. *Sobre as rádios livres*. In: *Micropolítica - Cartografias do Desejo*. São Paulo, Editora vozes, 1986.

_____. A trama da rede. In: *Revolução molecular*. São Paulo: Brasiliense, 1981

MACHADO; MAGRI; MASAGRÃO. eds. *Rádios livres - A reforma agrária no ar*. Editora Brasiliense, São Paulo, 1997.

MELIANI, Marisa. *Rádios Livres: o outro lado da voz do Brasil*. São Paulo, USP, 1995. Dissertação de mestrado apresentada à Escola de Comunicação e Artes.

Ministério das Comunicações. *O que é uma rádio comunitária*. Brasília: Disponível em: <www.mc.gov.br/005/00502001.asp?ttCD_CHAVE=7879>. Acesso em 15 de março de 2007.

PERUZZO, Cicília Maria Kroling. Comunicação nos Movimentos Populares - a participação na construção da cidadania. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. *Comunicação Comunitária e educação para a cidadania*. Disponível em: www2.metodista.Br/unesco/PCLA/revista13/artigos%2013-3.htm. Acesso em 21/01/2005.

_____. *Rádios comunitárias: entre controvérsias, legalidade e repressão*. In: MELO, José Marques de; GOBBI, Maria Cristina; SATHLER, Luciano. *utopia brasileira*. São Paulo: Editora UMESP, 2006.

RÁDIO NOVOS RUMOS. Disponível em www.vivafavela.com.br/radios/novosrumos. Acesso em abril/2005

O PRÉ-VESTIBULAR PARA NEGROS E CARENTES (PVNC) E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA

Vanessa Silveira de Brito¹
Prefeitura Municipal de Itaguaí

Resumo

O artigo teve como objetivo investigar a relação entre a experiência no PVNC e na universidade e a construção de uma identidade étnica específica, a identidade de negro num grupo de egressos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes. A partir do estudo, identificamos na trajetória e no discurso dos sujeitos a influência de seu percurso na construção da identidade de negro. A vivência no PVNC influenciou na construção da identidade étnica dos entrevistados e colaborou para que os mesmos tivessem algum sentimento de pertencimento ao grupo.

Palavras-chave: pré-vestibular para negros e carentes; identidade étnica; ensino superior.

¹ Psicóloga formada pela PUC-Rio. Mestre em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas pela UERJ. Participou do PVNC como aluna e como coordenadora de um dos núcleos do projeto. Sua dissertação de mestrado teve como objetivo investigar a mobilidade social num grupo de egressos do PVNC após dez anos da conclusão do curso universitário. Psicóloga na Prefeitura Municipal de Itaguaí-RJ.

THE PRE-COLLEGE FOR BLACKS AND NEEDY (PVNC) AND THE CONSTRUCTION OF ETHNIC IDENTITY

Abstract

The study aimed to investigate the relationship between experience in PVNC and university and the construction of a specific ethnic identity, the black identity in a group of Pre -College graduates for Blacks and Needy. From the study, we identified the history and discourse of the subjects the influence of his journey in the construction of black identity. The experience in PVNC influenced the construction of ethnic identity of respondents and collaborated so that they have some sense of belonging to the group.

Keywords: pre-college for blacks and needy; ethnic identity; higher education

INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como objetivo investigar, num grupo de egressos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), a relação entre a sua trajetória e a construção da identidade de negro.

Para isso, realizamos entrevistas com um grupo de cinco sujeitos que se autodeclararam como negros. O vínculo criado entre eles se deu em função do PVNC. Alguns se conheceram na ocasião em que cursavam o pré-vestibular e outros, já na universidade. Todos cursaram o PVNC em núcleos da Baixada Fluminense e, na época da graduação, constituíram uma república de estudantes. Cabe esclarecer que, com exceção de um dos informantes, todos os demais foram alunos da PUC-Rio, com bolsa integral de estudos.

O PRÉ-VESTIBULAR PARA NEGROS E CARENTES

O Pré-Vestibular para Negros e Carentes é um curso pré-vestibular comunitário voltado para a população negra e pobre. Teve por influências mais diretas as experiências que surgiram no Estado do Rio de Janeiro e no Estado da Bahia, em 1992.

No Rio de Janeiro, em 1986, foi criado o curso Pré-Vestibular da Associação dos Funcionários da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ASSURFRJ, atual SINTUFRJ), importante experiência destinada a preparar trabalhadores para o vestibular. Este curso pré-vestibular incorporou conhecimentos básicos sobre política, economia e sociedade aos seus conteúdos.

Em 1992, surgiu o curso Mangueira Vestibulares, um curso comunitário, destinado aos estudantes da comunidade do morro da Mangueira. Este curso também tinha a proposta de ir além do ensino de conteúdos para os vestibulares, mostrando a preocupação de desenvolver práticas pedagógicas que contribuissem para a construção de uma consciência crítica acerca da realidade.

Na mesma época, surgia em Salvador, capital do estado da Bahia, um curso pré-vestibular através da cooperativa Stive Biko, com o objetivo de apoiar e articular a juventude negra da periferia de Salvador, colaborando para a entrada de jovens na universidade. Esta, de certa forma, foi a experiência que mais marcou as pessoas que iriam organizar o Pré-Vestibular para Negros e Carentes, em 1993, visto que foi uma proposta que surgiu nos debates do movimento social negro (NASCIMENTO, 2012). Vale ressaltar que os três cursos citados ainda existem atualmente, mantendo a proposta de popularizar o acesso ao ensino superior.

As experiências citadas incentivaram discussões e articulações das pessoas do movimento negro no Rio de Janeiro para a organização do primeiro pré-vestibular para negros na Baixada Fluminense, tendo como objetivo a capacitação de estudantes para o exame vestibular nas universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Esta última, como sabemos, trata-se de uma universidade particular. Então, foi viabilizado um acordo para a concessão de bolsas de estudos na referida instituição, acordo firmado mais tarde também com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Assim, a proposta inicial na Baixada Fluminense baseou-se em duas constatações: a péssima qualidade do ensino médio nas escolas públicas e privadas da Baixada Fluminense, o que reduz drasticamente as possibilidades de acesso do estudante ao ensino superior e a verificação do baixo percentual de estudantes negros nas universidades (CANDAU, 2002). Aliado a isso, não podemos desconsiderar a situação de pobreza do público alvo interessado nesse projeto.

As aspirações de se construir um movimento por parte das pessoas envolvidas, nesses dois anos iniciais, fizeram a diferença em comparação a outras experiências de pré-vestibulares comunitários que existiam até aquele momento. Havia uma preocupação, que ainda persiste, do movimento ter uma identidade própria e ser independente em suas ações. Tendo isso em vista, iniciaram a elaboração de uma carta de princípios.

A Carta de Princípios (1999) trata das questões pedagógicas, políticas e de organização interna do Pré-Vestibular para Negros e Carentes, tais como:

- Enfoque na camada da população menos favorecida economicamente, tendo como vertente a questão racial;
- Afirmação da posição apartidária do coletivo dos núcleos;
- Estabelecimento de norma de não aceitação de auxílio financeiro externo de instituições privadas, de nenhum grupo (ONGs, associações, partidos, sindicatos) e de pessoa física;
- Estabelecimento de contribuição mensal do alunado em no mínimo 5% e no máximo 10% do valor do salário mínimo, ao mesmo tempo em que o núcleo se responsabiliza pelo repasse de 10% da arrecadação total das mensalidades para a Tesouraria Geral, que é responsável pelo resarcimento dos gastos do coletivo do PVNC.

A estrutura do PVNC consiste em Núcleos, Conselho, Secretaria Geral e Assembleia. Os núcleos são formados por alunos, professores e coordenadores. Para se integrar ao projeto não é necessário ser ex-aluno. O colaborador apenas deve atender as exigências ideológicas do movimento.

Como pré-requisito para a entrada no curso, os alunos devem ser da raça negra e/ou ser desfavorecido economicamente, confirmando assim, a impossibilidade de se beneficiar de um pré-vestibular tradicional. De maneira geral, os candidatos preenchem uma ficha de inscrição e passam por uma entrevista com um membro do movimento.

Apesar dos núcleos estarem localizados em todo o Estado do Rio de Janeiro, existe uma concentração maior na região da Baixada Fluminense, onde se confirma a maior demanda de uma alternativa para atenuar o déficit de capital cultural da população.

As aulas são ministradas, na maioria dos núcleos, aos sábados e domingos, geralmente de 8h às 17h. Isto porque este horário aparece como o mais conveniente para a maior parte dos alunos que, em geral, são trabalhadores. As disciplinas aplicadas são as exigidas no vestibular no vestibular e, ainda, fazendo parte de sua ideologia, as aulas de Cultura e Cidadania.

Vale ressaltar que a opção do PVNC de se autodenominar como “negro e carente” tem como finalidade dar visibilidade a uma minoria excluída pela condição social, mas também e, principalmente pela cor de sua pele. Assim, organiza uma ação associada ao movimento negro, uma vez que comprehende o racismo como um elemento estrutural na sociedade brasileira.

Em relação ao nome do movimento, Frei David dos Santos esclarece que, de início, a ideia era montar um pré-vestibular apenas para negros. E assim, na década de 1990, surgiu o movimento de pré-vestibulares. Em 1993, foi montada a primeira turma do Pré-Vestibular para Negros, porém, a turma era composta de 30% de alunos brancos. Como bem relata o Frei, não foi possível seguir adiante com esse formato:

Aí, estourou uma revolução dentro desse pré-vestibular. Professores e alunos brancos e negros não conscientes falaram: “Ou vocês tiram o nome negro ou nós, professores, vamos embora daqui”. Foi um vai-e-vem, reuniões e mais reuniões, faz, não faz, e, com muita estratégia, conseguimos convencê-los a não tirar o nome “negro”, mas botar um outro, incluir o nome “carente”. Aí, ficou Pré-Vestibular para Negros e Carentes, PVNC (ALBERTI; PEREIRA, 2007: 307).

Frei David dos Santos é uma liderança negra importante, considerado como uma referência para o movimento negro. Iniciou seu trabalho nas pastorais e, após avaliar o trabalho realizado, percebeu que estavam limitados à discussão do negro na Igreja Católica. A partir disso, estabeleceu uma meta que era de colocar o negro na universidade.

Os pré-vestibulares defendiam a diversidade e a tolerância cultural e religiosa. Em alguns núcleos considerados como centrais e que funcionavam nas igrejas católicas, era possível observar alguma abordagem religiosa. Para exemplificar, citamos o relato de um dos entrevistados sobre a questão da religiosidade no pré-vestibular:

Cheguei no Pré Matriz, que é uma salinha anexo da igreja, aquele baque, né?

[...] As paredes...tudo assim, ambientalizado com coisas africanas. Fotos de negros, gravuras e tudo mais. Com as cores africanas. Então, aquilo me remeteu muito a macumba. Foi

nem nada de afro, foi à macumba. Eu vi aquilo...pô, macumba? Mas fiquei quieto, não falei nada [...] Áí, no primeiro dia lá, foi uma missa inculturada, que eu também achei o máximo, o Frei David com as vestes de coisas africanas. Outros alunos vestidos também, diferentemente [...]. Todas as culturas estavam ali representadas praticamente [...]. Então, eu achei o máximo, achei muito maneiro e isso me fez gostar muito do projeto (R., 44 anos).

Conforme relato do Frei David, em 1995, o Pré-Vestibular para Negros e Carentes já contava com mais de 30 núcleos, se tornando um grande movimento. E foi nesta época que culminou um conflito interno no movimento. O debate girava em torno da seguinte questão: universidade pública x universidade particular.

Enquanto um grupo defendia que os alunos do PVNC só poderiam fazer vestibular para as universidades públicas, o Frei David dos Santos (e outro grupo) defendia que a PUC-Rio, como universidade filantrópica tinha o dever de investir no pobre: “portanto, a nossa proposta era a PUC, faculdade de excelência, ser um espaço estratégico para o pobre entrar e mudar sua vida” (ALBERTI e PEREIRA, 2007: 308).

O conflito do movimento em função das bolsas de estudo na PUC-Rio se manteve. As assembleias gerais se transformaram num palco de batalhas. E foi nesse contexto que foi criada a Educafro, com o objetivo de administrar a questão das bolsas de estudo. Aqui, destaco a fala do Frei David dos Santos, referente a esse episódio:

Pessoal, vamos criar duas entidades. Mantém PVNC. Só que não abro mão da estratégia de botar quem quer entrar na PUC e em outras particulares que deem bolsa. Então eu proponho: todos nós somos PVNC e aqueles que querem bolsa em particulares vão então fazer pedido de inscrição na Educafro [...]. então, qualquer aluno de PVNC ou de qualquer outra entidade da sociedade brasileira pode disputar bolsa na PUC, basta ser negro e pobre (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 308).

A fala citada foi o posicionamento do Frei David dos Santos para solucionar e apaziguar o conflito relacionado às bolsas de estudo nas universidades particulares. Apesar de não ter tido essa vivência do desenvolvimento da Educafro, ficou nítido o enfraquecimento do PVNC após a

criação dessa outra organização. De início, o Frei permaneceu nas duas entidades: no PVNC e na Educafro.

A proposta inicial da EDUCAFRO (Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes) era de negociar as bolsas de estudos para negros e pobres nas universidades particulares. Assim, a Educafro surge em 1998 e atrai vários alunos que participavam do PVNC, em função da possibilidade de inserção no ensino superior, via bolsa de estudo nas universidades particulares. No início, a entidade apenas administrava questões relacionadas às bolsas de estudo, porém, passado algum tempo, a referida instituição passou a oferecer curso pré-vestibular e o Frei, finalmente, se desvinculou do PVNC e permaneceu atuando apenas na Educafro.

De maneira geral, o grupo pesquisado cita a diminuição dos núcleos do PVNC e relaciona o enfraquecimento do pré-vestibular à criação da Educafro:

Acredito que apesar do nome PVNC ter sido, e muito, abafado pela iniciativa da Educafro, iniciativas como estas precisam continuar existindo. A ideia de termos grupos preocupados e trabalhando pelo acesso ao ensino universitário de pessoas negras e pobres é fundamental (F. 35 anos).

Assim como os entrevistados, avaliamos que a saída do Frei David enfraqueceu o movimento do PVNC. Mas isso não lhe impediu de dar continuidade à luta para reparar toda injustiça cometida contra o povo negro. Inclusive, no debate referente às cotas, o Frei se aliou a outros integrantes do PVNC, a fim de fortalecer o movimento em favor das cotas ou reserva de vagas para negros no ensino superior.

Para o Frei, a “luta pelas cotas” deu um novo impulso à questão do negro, pois está acirrando o debate sobre a questão racial em todo o país. Ele afirma que, na sociedade brasileira, a ação afirmativa chamada de cotas sempre existiu. E, quando foi estabelecida cota para negros, para a rede pública, para deficientes e para indígenas, os protestos foram direcionados somente contra a cota para negros. Para ele, se trata de um resquício da discriminação que está impregnada na nossa sociedade. Elevar a imagem do negro aos patamares universitários incomoda a uma parcela racista da sociedade.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PVNC

O Pré-Vestibular para Negros e Carentes, como já foi dito anteriormente, trata-se de um pré-vestibular comunitário que tem como objetivo possibilitar o ingresso de seu público-alvo (negros e/ou pobres) na universidade.

Para tal, o curso é constituído das disciplinas exigidas nos exames de acesso ao ensino superior e, como um diferencial do movimento, há a introdução da disciplina Cultura e Cidadania, que tem como objetivo promover o debate acerca das diferenças culturais e das desigualdades sociais e raciais, a fim de despertar a consciência do aluno para a problemática social.

Vale ressaltar que as aulas de Cultura e Cidadania são complementares e obrigatórias, já que na compreensão do Pré Vestibular para Negros e Carentes, tais aulas se constituem a aplicação prática dos princípios do movimento. Para Frei David, a proposta pedagógica do projeto está pautada em nove pontos (Contins, 2005):

- 1) Partir da realidade (familiar, social, econômica, etc.) do aluno para compor a transmissão dos conteúdos;
- 2) Considerar o processo educativo como uma interação²;
- 3) Pedagogia de Paulo Freire, no que tange à questão da pedagogia do oprimido. Assim, o objetivo seria combater o opressor que existe em todo oprimido;
- 4) Ideia de que o voluntariado é mais do que caridade. “É um processo de solidariedade e de troca” (CONTINS, 2005, p. 156);
- 5) A missão de fazer do aluno um sujeito crítico, com consciência de justiça;

² Este ponto nos remete à teoria sócio-interacionista ou sócio-histórica de Vygotsky. O autor em tela defende a interação como elemento fundamental para o processo de ensino-aprendizagem e para o processo de construção do conhecimento. Daí, a importância de conhecer a realidade na qual o aluno está inserido. Vygotsky constrói uma Psicologia fundamentada no materialismo histórico e dialético, elaborando uma das aplicações mais promissoras do pensamento marxista ao problema das origens e da evolução da consciência no homem, trazendo a ideia de que pensamento e linguagem são categorias indissociáveis. (VYGOTSKY, 1991).

- 6) Auxiliar na construção de uma visão ética e étnica da sociedade, sendo fundamental o compromisso de alunos, professores e todo o coletivo do PVNC;
- 7) Levar o conteúdo programático exigido no vestibular, respeitando a realidade e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos;
- 8) Desenvolver com os jovens a ideia de que a questão racial é nacional, não é algo restrito à população negra;
- 9) Disseminar, em todo o coletivo do Pré-Vestibular para Negros e Carentes a importância da organização e da participação.

Para Morgado (2000), o contexto educacional dos pré-vestibulares populares podem se constituir como elementos significativos ao empoderamento dos agentes sociais. A autora entende o empoderamento como o controle ou o ganho de controle pessoal através de autoestima e capacidade interna.

Candau (2002) diferencia a educação intercultural do multiculturalismo. Enquanto o multiculturalismo faz referência às diferentes culturas existentes numa mesma sociedade, privilegiando a transformação das relações sociais, culturais e institucionais, a educação intercultural vai além, colocando uma forma de lidar com esta realidade.

Seguindo este raciocínio, percebemos a importância de superar a consciência do caráter multicultural para então, promover uma educação intercultural. Isto porque, como afirma Vera Candau (2002), a consciência do caráter multicultural não nos leva necessariamente ao desenvolvimento de uma dinâmica social informada pelo caráter intercultural. Em outras palavras, adotar uma perspectiva multicultural não garante uma abordagem intercultural da educação. A educação intercultural seria, então, uma maneira de educar que reconhece a existência de grupos populares, porém, não os considera como cidadãos de segunda categoria (aqueles a quem falta cultura ou qualquer outra coisa), mas reconhece a diversidade e o papel ativo destes sujeitos na elaboração, na escolha e na atuação de estratégias educativas.

Outra noção que circula nos espaços educacionais é a proposta de uma educação antirracista. Nessa perspectiva, enfatiza-se o combate ao racismo como condição sem a qual não construiremos uma sociedade igualitária.

Considerando a prática pedagógica do Pré-Vestibular para Negros e Carentes, podemos pensar que há um esforço no sentido de promover uma educação igualitária. Efetivamente, o que se coloca é uma prática que estimula a diversidade. Inclusive, existe uma aposta de que estes alunos das camadas populares devem se transformar em sujeitos ativos. Entretanto, observamos que a promoção da igualdade racial por meio da ampliação das oportunidades no ensino superior ainda é um desafio.

O PVNC POR SEUS ATORES

É com certo pesar que os entrevistados afirmam que o Pré-Vestibular para Negros e Carentes ainda é uma estratégia válida para incluir negros e/ou pobres no ensino superior. Isso porque percebem a educação pública básica como insuficiente para promover os conhecimentos necessários ao ingresso na universidade e, mais do que isso, reconhecem a existência de uma desigualdade educacional que afeta justamente a população que mais necessita de uma educação pública de qualidade. Assim, o pré-vestibular é considerado uma estratégia importante para minimizar as deficiências do ensino básico e ampliar as oportunidades de ingresso no ensino superior:

Acho que é uma estratégia válida, porque é uma forma de oferecer pra quem não tem possibilidade ou que não tem nenhuma base de estudo formal adequada mais uma chance de ingressar na universidade. Não que o pré-vestibular dê todas as ferramentas ou que seja tal qual um pré-vestibular como o x ou y. Não que o pré-vestibular dê a mesma estrutura, mas oferece algum recurso pra quem não tem nenhum recurso (F., 35 anos).

Outros entrevistados apontam o caráter temporário do projeto social, apostando que as mudanças de acesso ao ensino superior e os incentivos do governo facilitam a entrada do negro e do pobre na universidade.

Na verdade, eu acho que ela vai ser válida sempre. Ela só perdeu um pouco o sentido considerando a quantidade de programas federais, sobretudo, de incentivo ao ingresso na universidade. A formação de um aluno que vem de uma escola pública ela sempre vai ser deficitária, pelo menos, do que a gente conhece de educação pública no Brasil. Então, a existência de um pré-vestibular que dá um reforço pra essa formação que é deficitária sempre vai ser interessante. Mas é lógico que hoje o acesso à universidade, ele realmente é diferenciado. Hoje, você tem muito mais oportunidade do que na época do meu pré-vestibular, em 96 (C., 35 anos).

Hoje em dia criaram uma série de políticas públicas que facilitam a vida do pessoal que está entrando na universidade hoje. Mas eu acho que isso também é uma consequência do que esse movimento representou [...]. Tem uma série de programas governamentais aí, que talvez eu não conheça todos, que são importantes. Eu acho essa iniciativa importante ainda hoje. Como a política de cota que também tá nesse contexto (W., 38 anos).

O Pré-Vestibular para Negros e Carentes também é percebido como uma ferramenta no combate a desigualdade. Aqui, fala-se das desigualdades educacionais, sociais e raciais:

Como eu sou da educação, eu acho que infelizmente, é. A desigualdade existe e as cotas estão aí pra provar isso. Na verdade, a educação não é igual pra todo mundo. [...] Não tem nada de coincidência que as pessoas negras, nordestinas, indígenas aprendem menos nas escolas públicas. Eu estou na escola pública, é funil mesmo. Você sai dali com o básico [...] Então, enquanto houver uma educação precária que não contempla igualmente as pessoas, porque o ensino público é infinitamente pior do que o ensino da rede privada e quando chega na universidade isso inverte, porque aí, quem veio da pública vai pagar caríssimo. E vai fazer a faculdade mal, porque vai trabalhar. E quem veio da particular, vai entrar nas públicas, porque são as melhores. Então, infelizmente, o PVNC é uma iniciativa válida, porque continua existindo uma péssima educação no Brasil (D., 40 anos).

Vale ressaltar que o Pré Vestibular para Negros e Carentes surgiu num contexto onde o vestibular era a única forma de ingressar na universidade. A partir dos anos 2000, as formas de acesso vão mudando de maneira significativa. Como bem lembrado por dois entrevistados, atualmente, existem programas federais que incentivam o ingresso na universidade, inclusive políticas

racializadas, tais como a política de cotas ou reserva de vagas para negros e indígenas no ensino superior.

De maneira geral, os entrevistados demonstram certa gratidão por terem tido a oportunidade de fazer parte do Pré-Vestibular para Negros e Carentes, reconhecendo a importância do projeto na sua vida. Talvez em função desse sentimento de gratidão, todos os entrevistados acreditam ser de suma importância dar retorno ao pré-vestibular após o ingresso na universidade.

Fiquei dois anos como voluntária. Em 98 e 99, eu voltei pra coordenação, organizava horários. Também tinha um abrigo dentro do bairro, a gente fazia atividades lúdicas com as crianças. Acho importante dar o retorno. Por ajudar. Você foi ajudada e você ajuda e também pra dar uma noção de quem tá ali...de quem tá esperando pra entrar na faculdade, você volta e fala como é que é, é possível. É legal essa troca, essa experiência (D., 40 anos).

Eu fiquei cerca de 11 anos entre coordenação de vestibular e ministrando aulas de cultura e cidadania. Ainda aluno, eu já comecei a ajudar em 96. Acho importante porque os coordenadores na época do pré-vestibular que eu era aluno, eles eram pessoas que, de alguma forma, também tinham passado pelo pré-vestibular e estavam dando retorno. E isso foi um incentivo pra gente fazer esse tipo de trabalho voluntário (C., 35 anos).

Ao serem interrogados sobre onde estariam se não existisse o Pré-Vestibular para Negros e Carentes, após uma longa pausa (como em sinal de reflexão), relatam:

Essa pergunta é um pouco difícil de ser respondida, até mesmo porque o pré-vestibular, seguramente, mudou tudo. Foi o divisor de águas. Pelo menos pra mim, foi [...] Qualquer coisa poderia ter acontecido. Inclusive, nada (C., 35 anos).

Eu estaria tentando, não sei quanto tempo (risos). Talvez, agora, eu estivesse entrando na faculdade. Isso é uma coisa minha, de persistir [...] Eu vou, até uma hora que eu consigo. Agora, que deu uma acelerada, deu. Eu tive aulas, de certa forma, eu tive noção das coisas. E, ainda assim, eu ainda demorei dois anos (D., 40 anos).

Eu fiz o curso técnico em segurança do trabalho no CEFET. Fiz até paralelo com a universidade. Eu ia pro CEFET à noite [...]. O fato de eu ter estudado e interagido com outros tipos de conhecimentos da parte ambiental me proporcionou trabalhar hoje como consultor também. Tem alguns projetos pra fazer

que precisa de leitura, de pesquisa, de informação. E isso, quem me deu a base foi a universidade. Então, talvez eu estivesse trabalhando com a segurança do trabalho e só isso (W., 38 anos).

A vivência no PVNC aparece como um elemento marcante e responsável pela construção não apenas da identidade étnica, mas também da cidadania dos sujeitos. O Pré-Vestibular para Negros e Carentes é referenciado como o lugar no qual ocorreu a aquisição de conhecimentos passíveis de proporcionarem uma nova visão de mundo e uma percepção diferente de si mesmo.

Eu acho que esse caminho que começou com o PVNC, essa consciência de identidade étnica que começou lá, acabou me abrindo um leque de várias possibilidades [...]. Isso acabou me levando, voltando meu olhar pra essas questões e fazendo com que eu quisesse estudar mais sobre isso, que me levou a fazer um curso sobre estudos da diáspora. E que é o que vai me encaminhar pro meu mestrado e doutorado fora daqui [...]. Se eu não tivesse aquele despertar inicial, não sei se isso aconteceria. Então, eu não sei se eu não tivesse começado esse processo lá atrás, se hoje eu estaria com esses planos para o futuro, se hoje eu teria essas perspectivas. Acho que não (F., 35 anos).

Mais adiante, retomamos a reflexão acerca da identidade étnica. Citamos a fala dos entrevistados em relação a isso e sobre a possível influência do Pré-Vestibular para Negros e Carentes na construção dessa identidade étnica.

Os entrevistados entendem que o ideal seria que não houvesse a necessidade de existir projetos como o Pré-Vestibular para Negros e Carentes. Aliás, em relação a isso, acreditamos que uma pauta justa e adequada para o movimento negro seria justamente a luta por uma educação pública básica de qualidade. Porque é exatamente na escola pública que estão os negros. E é esta mesma escola que não fornece os subsídios para a continuidade dos estudos e a permanência dos alunos, dificultando o acesso dos mesmos ao ensino superior. No máximo, concluem o ensino médio - que acaba sendo o equivalente a curso profissionalizante e lança o sujeito direto no mercado de trabalho.

Vale ressaltar que o ingresso no mercado de trabalho não é percebido como algo de conotação negativa. No entanto, chamamos a atenção para o fato de que, neste caso, o trabalho se configura como uma falta de opção porque, para estes sujeitos que ocupam a base da pirâmide (negros e pobres) dar continuidade aos estudos não se trata de uma trajetória certa e esperada. Pelo contrário.

A IDENTIDADE ÉTNICA

Segundo Hall (2000), na modernidade, podemos considerar a existência de identidades múltiplas. Para ele, as identidades modernas estão sendo fragmentadas, de maneira a abalar a nossa crença num sujeito integrado. Hall desenvolve o argumento de que, no interior de cada sujeito, há uma série de identidades contraditórias. E que tais identidades surgem a partir do nosso sentimento de pertencimento a culturas de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, dentre outras. Assim, a identidade de negro seria uma das possíveis identidades do sujeito ao longo da vida.

Vale ressaltar que há vários sistemas de classificação na sociedade brasileira. Yvonne Maggie (1994) destaca a ambiguidade presente nos autores que usam o sistema de classificação de cor para pensar a identidade. Assim, destacamos alguns desses sistemas:

1. Dual: esse sistema é polar e classifica os sujeitos como brancos e negros (não brancos, afro-brasileiros, afrodescendentes). Este tipo de classificação é utilizado pelos censos e levantamentos estatísticos, movimentos sociais, políticas públicas e academia e nos remete à desigualdade social: “a oposição “negro-branco” denota diferenças culturais, de origem, e portanto de identidade étnica” (MAGGIE, 1994: 158);
2. Mito das três raças: classificação sugerida por Roberto DaMatta, na fábula das três raças. Em oposição ao sistema americano, o autor trabalha a construção da identidade nacional brasileira a partir do mito de origem, que se refere à triangulação das três raças: brancos, índios e

negros: “O triângulo é imediato, porque entre o “negro” e o “branco” há o “índio” e os três formam a nação mestiça” (MAGGIE, 1994: 158);

3. Popular: múltiplas classificações. O senso comum opera com os gradientes de cor e, daí, pode-se enumerar infinitas possibilidades: moreno, moreno claro, mulato, marrom bombom, dentre outras classificações mais exóticas: “O gradiente é usado em situações contextualizadas e relacionais” (MAGGIE, 1994: 158);
4. IBGE: a classificação deste órgão divide a população em pretos, pardos, brancos, amarelos e indígenas.

Em relação a isso, Moema de Poli Teixeira e outros (2013)³ afirmam que há um consenso de que no Brasil, o preconceito seria predominantemente de marca e estaria vinculado a sociedades hierárquicas, enquanto o preconceito de origem seria característico de sociedades marcadas pelo individualismo, tais como a norte-americana. Outra questão observada pela autora diz respeito aos critérios utilizados pelos sujeitos: o critério de marca aparece quando o sujeito classifica outras pessoas, enquanto os critérios de origem são acionados para definir a cor ou raça da própria pessoa.

Para marcar as desigualdades entre negros e brancos, os movimentos sociais, entre eles o PVNC faz uso de um sistema de classificação de cor/raça dual. Os alunos são levados a se classificarem como negros. Entendendo negros como a soma de pretos e pardos, segundo a classificação do IBGE. Em relação a isso, vale destacar a reflexão de Gonçalves (2013):

Apesar das especificidades, a experiência brasileira tem sido exaustivamente comparada à experiência americana. Nesta última, os grupos e cores estão bem definidos e orientados por um modelo dual (brancos e não brancos) e, no caso brasileiro, as políticas racializadas inauguraram um modelo dual (brancos e negros/índigenas) para classificar os beneficiários. Observa-se, desse modo, a institucionalização de um sistema classificador de cor dual no qual o beneficiário deverá se encaixar (GONÇALVES, 2013, p. 378).

³ Trata-se de uma publicação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A interseccionalidade entre classe e raça coloca os brancos pobres numa situação de desvantagem social semelhante aos negros pobres. A literatura sobre o tema aponta o racismo contra o negro como um diferencial entre os dois grupos. Assim, o fenômeno do racismo pode ser considerado o fator que dificulta a mobilidade social do negro, ou seja, diferente dos brancos pobres, os negros pobres enfrentam barreiras sociais que os impedem de sair da situação de pobreza.

Giralda Seyferth em seu artigo “Identidade, território e pertencimento” (1996) trata das construções simbólicas através das quais indivíduos e grupos percebem seu pertencimento a categorias étnicas e regionais particulares, tais como o negro, o índio, o nordestino. Ela afirma que as identidades sociais podem ser construídas a partir da ideia de pertencimento a coletividades culturalmente definidas e, eventualmente, referidas a territórios específicos. Grosso modo, podemos pensar, por exemplo, a Baixada Fluminense e as periferias como o território dos pobres e a zona sul como o território dos ricos.

Os signos étnicos e raciais e o regionalismo são eficientes como critérios classificatórios no estabelecimento das identidades sociais (o negro, o paraíba, o carioca). A autora afirma que a compreensão da identidade como processo social depende da noção de identidade múltipla, pois considera a identidade algo plural. E, entendida como processo, pode ser mantida, modificada ou remodelada pelas relações sociais.

Segundo Goffman (1975), as categorias de identificação são compostas por características diversas que incluem tanto os traços do caráter como atributos estruturais. E, dependendo do desenrolar das relações sociais, o indivíduo terá uma identidade social virtual (características atribuídas pelo outro) e uma identidade social real (atributos que ele prova possuir), o que nos remete à condição plural da concepção de identidade social.

Em relação a isso, Seyferth (1996) afirma que as identidades individuais e coletivas, de maneira geral, não são unívocas. Mesmo no plano étnico é comum o surgimento das chamadas “identidades com hífen” - que definem especialmente uma condição étnica, mas também o compromisso com uma identidade nacional, tais como o afro-brasileiro. O termo afro-brasileiro (lei

10639/03) reforça a diversidade, além de reconhecer e valorizar a história do negro na constituição do nosso país.

Para Maria Alice Rezende Gonçalves (2013), a imprecisão do termo diversidade nos remete a diferentes projetos de inclusão no ensino superior existentes em sociedades distintas, sob o rótulo de ações afirmativas. A autora destaca que:

Assim, a noção de diversidade constitui um conjunto de problemas e de debates que apresenta duas dimensões: de um lado, os atores pedem o reconhecimento de suas especificidades e, de outro, os indivíduos, pelo fato de sua pertença real ou suposta a um grupo particular, são vítimas de injustiça, de racismo, de discriminação, e não são capazes de se defenderem coletiva e individualmente. Eles esperam que instituições - ONGs, igreja, partidos políticos, sindicatos, etc. - garantam seus direitos (GONÇALVES, 2013, p. 373).

No intuito de pensar a identidade étnica, Max Weber (1991) utiliza o termo afinidade de origem, referindo-se a imigração como um de seus processos. Assim, a crença numa afinidade de origem mostra a importância dos processos subjetivos e simbólicos que marcam a constituição das identidades étnicas, considerando que a ideia de grupo exprime antes um sentimento de comunidade e não necessariamente uma comunidade verdadeira.

O Pré-Vestibular para Negros e Carentes, por exemplo, tendo como critério a questão econômica e de raça, aceita indivíduos que se identifiquem como negros e/ou carentes. Apenas o aspecto financeiro, a pobreza (“carência”), deve ser comprovada. O critério racial é considerado como algo subjetivo, ou seja, o movimento utiliza o critério de autoclassificação. Assim, também funciona a questão das cotas para negros.

Para Seyferth (1996) a identidade étnica nem sempre depende apenas de critérios internos de auto atribuição, podendo ser categoricamente construída a partir de critérios externos, ou seja, de atribuição pelos outros.

Voltando a campanha da nacionalização, existia a defesa de que, para ser considerado brasileiro, o indivíduo deveria estar a favor da formação nacional, cujo fator de unidade residia na mestiçagem, na assimilação e no uso de uma língua única em todo o território nacional: a língua portuguesa.

Assim, pode-se entender a identidade étnica como a concepção de pertencimento a uma coletividade específica, quando um grupo participa de alguns padrões de comportamento normativo - formações simbólicas e atividades específicas encontradas em contextos como parentesco, amizade, rituais, tratando-se não de padrões individuais, mas de representações coletivas.

Para a autora, a identidade étnica é extremamente importante na determinação da identidade social de um indivíduo, tornando-se especialmente visível quando assume a forma de uma identidade negativa, estigmatizada.

De acordo com Goffman (1975), o estigma é utilizado para fazer referência a um atributo profundamente depreciativo e estereotipado, indicando três tipos de estigma: as abominações do corpo (gordo; raquítico; aleijado; anão); as culpas de caráter individual (definidas por Goffman como um conjunto de estereótipos desabonadores que podem assumir caráter de estigma) e aqueles relacionados à raça, nação, religião.

Segundo Weber (1991) as comunidades étnicas são comunidades que se constituem na esfera política. E assim constroem sua etnicidade e socialização. O autor não utiliza o termo estigma, mas aborda o poder de desqualificação social do menosprezo racial. Por exemplo, rótulos como negro e judeu, não são conceitos intelectuais neutros, mas símbolos que suscitam fortes sentimentos e emoções.

Seyferth (1996) traz a questão da nova etnicidade como um fenômeno mundial, onde as identidades reinventadas ou reelaboradas servem como suporte para reivindicações de ordem social, política e econômica (tais como a política de cotas para negros).

Nesse sentido, a autora aborda a reinvenção de identidades étnicas visando à ação social e cita como exemplo a questão indígena, introduzindo a noção de território. No tocante a questão racial, os quilombos se revelaram um espaço importante de resistência e de fortalecimento da cultura negra. Isso demonstra que a noção de território comum pode ser importante na definição de limites grupais, lembrando que a própria noção de território é uma construção simbólica.

A concentração em um mesmo espaço urbano facilitou a coesão grupal nas fases iniciais do processo imigratório, permitindo uma permanente atualização das etnicidades, através da preservação de elementos culturais comuns. Na elaboração das identidades, estes espaços recebem uma condição de singularidade.

Isto demonstra que o território e os estereótipos relacionados à raça e a tradição cultural fornecem os elementos simbólicos formalmente acionados para afirmar a identidade de indivíduos e grupos.

Seyferth (1996) conclui, apontando a natureza plural da noção de identidade, sempre que construções simbólicas são acionadas por indivíduos ou grupos para afirmar seu pertencimento a uma coletividade, especialmente quando evocam etnicidade ou regionalismos.

Neste sentido, Gonçalves e Pereira (2013) afirmam que a etnicidade é o sentimento de pertença a um grupo e é aquilo que o constitui como grupo de interesse político.

O fenômeno da etnicidade é útil para a definição dos grupos étnico-raciais desfavorecidos em sociedades de classe atravessadas pelas linhas de cor, que separam brancos e negros, posicionando, deste modo, a maioria negra em situação de subalternidade (GONÇALVES; PEREIRA, 2013, p. 36).

Assim, à medida que a etnicidade tem sido utilizada para fortalecer e dar sentido às manifestações culturais pode-se dizer que se trata de um fenômeno relacionado à noção de grupo étnico-racial. Podemos pensar, então, que o Pré-Vestibular para Negros e Carentes vem fortalecer a etnicidade de um grupo étnico-racial, nesse caso, os afro-brasileiros. Outro exemplo de fortalecimento da etnicidade se refere à lei 10.639/03. A promulgação da referida lei consolida os afro-brasileiros como grupo étnico-racial, reconhecendo a sua participação na constituição da sociedade nacional, com uma história e cultura específica.

De fato, o PVNC tem essa missão de provocar o despertar da consciência de negritude, conforme afirma um dos fundadores do movimento, o Frei David dos Santos:

Não temos nenhuma pretensão de fazer dos participantes desses cursos militantes do movimento negro tradicional e nem das APNs, de maneira particular, mas temos a preocupação, a determinação de fazer com que esse jovem, ao terminar o período dele de caminhada conosco, ou seja, ao entrar numa Universidade, vá com uma consciência nova de negritude, com informações concretas e com amadurecimento a nível de negro na sociedade, tanto o jovem negro como o jovem branco. Para nós é fundamental que ele tenha uma nova postura frente à questão do negro na sociedade brasileira, e aí está para nós o grande trabalho (CONTINS, 2005, p. 163).

Considerando a identidade étnica como algo reinventado, reelaborado, posto que é construída a partir de atributos internos e externos, acreditamos que temos condições de identificar na trajetória dos sujeitos entrevistados (oriundos do PVNC, egressos da universidade) a influência de seu percurso, da sua história na construção desta identidade de negro. A importância do PVNC na construção da identidade negra fica evidente no discurso dos entrevistados:

Isso não era uma questão que povoava a minha cabeça e a de muitos colegas do pré-vestibular [...]. Embora eu já tivesse uma educação familiar no sentido de integração e de respeito às diferenças desde muito cedo [...]. Mas, seguramente, a reflexão sobre a negritude, tal como a que eu tenho hoje, sem dúvida, foi fomentada a partir do pré-vestibular (C., 35 anos).

Eu acho que apesar dessa coisa de consciência, porque tem também a questão da família, eu não tenho ninguém na família que se considere “mulatinho” porque o nosso tom de pele é escuro. Mas, apesar disso, ter consciência do que é, do que significa ser negra, eu tive muito mais depois que eu ingressei no projeto. Mas, assim, eu sempre soube que era negra, eu sempre me considerei negra. Eu acho que eu vivia experiências de racismo, mas eu não sabia. Não sabia de que forma isso me afetava. Eu acho que a partir do momento que o PVNC me ajudou mais a conhecer esse mundo de desigualdades, a partir das aulas de Cultura e Cidadania e aí, então, eu pude ter um pouco mais de noção de porque eu sofria tantas limitações e que aquilo tinha a ver com o racismo, com o fato de ser negra e de outros não serem negros (F., 35 anos).

Então, assim, eu tive essa consciência depois que eu entrei no pré-vestibular. Até então, não. Se alguém perguntasse a minha cor, eu ia falar, pardo e minha raça é negra, como eu falo hoje. Mas é diferente porque hoje eu tenho consciência do que isso representa, em termos estatísticos e sociais [...]. No pré-

vestibular tinha aula de Cultura e Cidadania e era legal. Tinha umas palestras que o pessoal ia lá falar. No princípio, eu achava que não tinha muita importância, mas depois, eu vi que sim (W., 38 anos).

Não, não me considerava negro, não. Até porque minha mãe é branca e o meu pai é negro. Então, minhas características todas são do meu pai, só que a cor da pele é que pesava pra mim. E tá lá, escrito na minha certidão de nascimento, cor branca. Então, se alguém me perguntasse, até então, eu nasci branco. Hoje, em casa ou com amigos, eu falo que eu sou negão, que eu sou negro. Eu tenho o entendimento hoje de que eu sou negro [...]. É claro que no pré a gente não se aprofundava só na questão do negro. Falava-se muito sobre a questão social. Tanto que lá, também estudavam brancos mesmo. Loiras e louros também estudavam no pré. Você é loira e foi do pré. Então, o projeto, ele mesmo, não discriminava ninguém. Pode não ser negra, mas era carente na época [...]. Mas eu comecei a ter mais noção dessas coisas no PVNC, sobre questão social e racial (R., 44 anos).

Aqui, podemos afirmar que a vivência no PVNC influenciou na construção da identidade étnica dos entrevistados. Inclusive, essa identidade étnica colaborou para que os sujeitos tivessem algum sentimento de pertencimento ao grupo. Além disso, a partir do debate sobre a questão racial, os sujeitos foram capazes de identificar situações de racismo. Situações essas que, se tivessem ocorrido em outra época de suas vidas, talvez não tivessem sido identificadas como situações de racismo.

Outra questão importante é que alguns autores defendem que a manutenção das desigualdades raciais se daria através do racismo. Por exemplo, numa empresa, existem duas pessoas (um negro e um branco) ocupando o mesmo cargo e exercendo a mesma função. Porém, o branco recebe um salário mais alto do que o negro. Então, nesse caso, podemos afirmar que o racismo perpetua as desigualdades. Lamentável é saber que, infelizmente, este exemplo não se trata de mera ilustração. Este tipo de desigualdade faz parte do nosso cotidiano. E, por ser algo tão usual, o fenômeno do racismo acaba sendo naturalizado na sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, o grupo pesquisado afirma que o Pré-Vestibular para Negros e Carentes ainda é uma estratégia válida para incluir negros e/ou pobres no ensino superior. Isso porque percebem a educação pública básica como insuficiente para promover os conhecimentos necessários ao ingresso na universidade e, mais do que isso, reconhecem a existência de uma desigualdade educacional que afeta justamente a população que mais necessita de uma educação pública de qualidade.

Assim, como outros autores, acreditamos que a manutenção das desigualdades raciais se dá através do racismo. Este tipo de desigualdade faz parte do nosso cotidiano. E, por ser algo tão usual, o fenômeno do racismo acaba sendo naturalizado na sociedade brasileira. Este inclusive é o argumento que nos permite pensar nas ações afirmativas como mecanismo para a mudança desta realidade social, tendo em vista a diferença como base para a produção e para a manutenção das desigualdades.

No que se refere à construção da identidade étnica, identificamos na trajetória e no discurso dos sujeitos a influência de seu percurso, da sua história na construção desta identidade de negro. A vivência no PVNC influenciou na construção da identidade étnica dos entrevistados e colaborou para que os mesmos tivessem algum sentimento de pertencimento ao grupo.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V; PEREIRA, A. *Histórias do Movimento Negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC*. Rio de Janeiro: CPDOC-FGV, 2007.
- CANDAU, V. M. *Sociedade, Educação e Cultura(s)*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CONTINS, M. *Lideranças Negras*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2005.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GONÇALVES, M.A.R.; Os caminhos para a diversidade no ensino superior. In: PAIVA, A. R. (org). *Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

GONÇALVES, M.A.R.; PEREIRA, V. O. O contexto histórico das políticas racializadas a emergência de novas etnicidades. E a emergência do discurso “racializado” no sistema de ensino: as possibilidades e desafios da Lei 10.639/03. *Revista Teias*, v, 14. nº 34, p. 34-48, 2013.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MAGGIE, Y. Cor, hierarquia e sistema de classificações: a diferença fora do lugar. *Estudos Históricos*, 1994.

MORGADO, P. O Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) no contexto dos Pré-vestibulares comunitários e o empoderamento de identidades sócio-culturais. In: X ENDIPE. Anais em Cd/rom, 2000.

NASCIMENTO, A. *Do direito à universidade à universalização de direitos: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares e as políticas de ação afirmativa*. Rio de Janeiro: Litteris, 2012.

PVNC. *Carta de Princípios*, 1999.

SEYFERTH, G. Identidade, território e pertencimento. *Revista Psicologia e Práticas Sociais*, vol. 2, nº 1. UERJ, 1996.

TEIXEIRA, M. P.; BELTRÃO, K. I.; SUGAHARA, S. Além do preconceito de marca e de origem: a motivação política como critério emergente para classificação racial. In: PETRUCCELLI, J. L.; SABOIA, A. L. (orgs). *Características étnico-raciais da população: classificações e identidades*. Estudos & Análises. Informação demográfica e socioeconômica. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

VYGOTSKY L. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.

WEBER, Max. Economia e Sociedade. *Fundamentos da Sociologia Compreensiva*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1991.

RESENHA: SOUZA, Marlúcia Santos de. Escavando o passado da cidade: história política da cidade de Duque de Caxias. Duque de Caxias: APPH-Clio, 2014. 276 p.

Angélica Borges¹
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Escravos, colonos portugueses, padres, operários, camponeses, fazendeiros, comerciantes, políticos e militantes compõem o elenco de protagonistas mobilizados para auxiliar na compreensão da constituição de uma cidade na Baixada Fluminense. Ao escavar o passado de um município da região metropolitana do Rio de Janeiro, Marlúcia Santos de Souza delineia aspectos da história de Duque de Caxias sob o prisma do protagonismo, não se subordinando à premissa da “periferia da periferia do Rio de Janeiro”. Ela realiza uma investigação acurada de vários grupos de poder, identificando tensões, disputas e contradições que colocam em evidência projetos políticos e interpretações de cidade. Em meio aos conflitos, a autora destaca a emergência de organizações de trabalhadores e as trajetórias de lideranças locais, evidenciando a riqueza de uma história que é também de lutas sociais.

Assim, o livro *Escavando o passado da cidade: história política da cidade de Duque de Caxias* traz importantes contribuições para entender o passado de um município emancipado em 1943 e que vive um paradoxo entre a alta arrecadação e a pobreza e segregação. Para situar o objeto de pesquisa, a autora discute as várias definições de Baixada Fluminense e efetua um levantamento de estudos produzidos acerca da mesma e de Duque de Caxias, mostrando uma escassez de trabalhos acadêmicos. Valendo-se de uma diversificada e significativa massa documental, o estudo se concentra entre 1900 e 1964, mas também recua no tempo para compreender as condições de

¹ Professora da Rede Municipal de Duque de Caxias e Doutora em Educação pela USP.
Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ/FEBF)

aparecimento de certas questões no século XX e a dinâmica das mudanças e das permanências reinventadas.

O livro está organizado em quatro capítulos. O primeiro, intitulado *Antecedentes históricos: o passado agrário e escravista de Iguaçu e Estrela*, apresenta uma abordagem que recua ao século XVI, quando a área era ocupada por tribos indígenas, e percorre os séculos para compreender a forma como foi se constituindo historicamente. A autora pretendeu produzir uma síntese dos processos de ocupação colonizadora permeados de tensões entre governo, igreja, proprietários de terra e escravos. Com a gradativa instalação de engenhos, capelas, tabernas e portos, a área tornou-se lugar de produção agrícola, beneficiada pela facilidade de escoamento pelos rios, e de aglomeração de um grande contingente de mão-de-obra escrava africana. A abertura de caminhos para escoamento do ouro mineiro propiciou o desenvolvimento da região que se transformou em importante área de pouso e colaborou para o surgimento do trabalho escravo baseado no trânsito. Cabe destacar que em razão da resistência de um grande número de quilombos, a região era conhecida como Hidra Iguaçana. O conhecimento da geografia local e a construção de redes de solidariedade favoreciam a proteção dos quilombos, os esconderijos e as fugas.

No final do século XIX e início do XX, áreas de cortiços e vilas da cidade do Rio de Janeiro, ocupadas por trabalhadores pobres, negros e mestiços, que foram valorizadas ocasionaram a expulsão das camadas empobrecidas para os morros e para periferia da metrópole, o que viria a transformar Caxias em “periferia da periferia da capital do país”.

O segundo capítulo, *Entre o rural e o urbano-industrial: a produção de uma região moderna e as disputas políticas locais*, discute os processos de ocupação urbana e de enquadramento da região ao modelo de desenvolvimento industrial na primeira metade do século XX. Duas questões fundamentais são destacadas para entender a transição do rural para o urbano: o mapeamento dos grupos de poder local e as mudanças que se deram após a década de 1920, quando Caxias tornou-se alvo de projetos modernizantes do governo Vargas direcionados para o saneamento, a diversidade agrícola, política de colonização

nas terras públicas, assistência e formação de trabalhadores a serviço da industrialização.

A autora destaca o processo de continuidade de antigos proprietários incorporando “forasteiros” com capacidade de acumulação de propriedade e de integração aos blocos de poder locais, como foi o caso de Natalício Tenório Cavalcanti. Enfatiza que a trajetória de Tenório está intimamente ligada à história da cidade de Duque de Caxias e “compreender sua trajetória implica conhecer o processo constitutivo da periferia estudada”. Pelo uso da violência e de suas funções, Tenório tornou-se um temido proprietário e comerciante.

A instalação da Fábrica Nacional de Motores (FNM) na década de 1940 foi outra ação da política de desenvolvimento industrial. A “cidade do motor” integrava um projeto amplo de cidade autossustentável, hierarquizada, disciplinada e ordenada, assim como um modelo de dominação fabril de caráter paternalista. Apesar disso, o espaço permitiu aos trabalhadores uma experiência e identidade de classe primordiais para organização do movimento operário.

A reforma territorial promovida por Amaral Peixoto no Estado Novo permitiu a emancipação de Caxias em 1943, no interior de uma política de reorganização para maior controle e não de autonomia, fortalecendo ainda mais amaralistas e getulistas, e uma política intervencionista autoritária. Tenório Cavalcanti se aliou aos oposicionistas, gerando disputas violentas pelo domínio do poder local. Os grupos rivais possuíam práticas semelhantes: uso de violência, assistencialismo, linguagem populista e fortalecimento de figuras carismáticas.

A reflexão desenvolvida no terceiro capítulo, *As ambiguidades do tenorismo por meio da Luta Democrática e as disputas pelo poder político local e regional*, ocorre por meio de artigos do jornal *Luta Democrática* num período em que amaralistas e tenoristas competiam por votos, cargos e prestígio. A autora ressalta que Tenório Cavalcanti, uma figura ambígua, transitou pelo perfil liberal conservador e um discurso populista e trabalhista. Nesse sentido, a trajetória política de Tenório é tratada passando pela UDN (União Democrática Nacional), pelo PRT (Partido Rural Trabalhista) e pela aliança com

os comunistas, em 1962. O jornal *Luta Democrática* acompanha a transitoriedade de Tenório na política e é analisado em três fases: a udenista, a trabalhista e a do retorno conservador.

O último capítulo, *Caxias: lugar do trabalhador e da desordem*, trata da rede de organizações da sociedade civil existente em meio às disputas políticas, dando relevo às organizações camponesas, operárias, femininas, estudantis, culturais e de bairro. Eram lideradas por militantes simpatizantes do Partido Comunista que disputavam espaço com organizações religiosas e culturais保守adoras. Nesse conjunto, destacam-se o movimento operário na FNM com reconhecimento e visibilidade sindical e, no caso do movimento feminista, a União Brasileira Feminina que teve como presidente Armando Álvaro Alberto, signatária do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e fundadora da Escola Regional de Meriti, hoje Escola Municipal Doutor Álvaro Alberto, cujo prédio, do qual a sociedade civil reivindica o tombamento, encontra-se ameaçado pelos impactos da construção de um empreendimento comercial.

Nesse capítulo a autora também analisa outros acontecimentos importantes como o saque de 1962, episódio relacionado à miséria vivida pelos trabalhadores, à alta dos preços e ao desabastecimento da cidade. Dois anos depois, para agravamento da situação, os movimentos sociais foram silenciados pelo golpe militar que deu início às privatizações, perseguições e formação de grupos de extermínios para conter explosões populares.

Esta obra que discute uma história regional conectada à nacional consiste em uma leitura imprescindível para aqueles que estudam a chamada “periferia”, mas também para aqueles que pretendem entender os efeitos produzidos pelo desenvolvimento das grandes cidades no seu entorno e as disputas de poder, bem como para os que investigam as lutas e as estratégias dos sujeitos em condições difíceis de sobrevivência.